



Luokanopettajien näkemyksiä kuvataiteen arvioinnista ja sen kehittämisen tarpeesta

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Luokanopettajan opetussuunta
Pro gradu -tutkielma 30op
Kasvatustiede
Toukokuu 2021
Takamäki Salla

Ohjaaja: Jukka Rantala



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Salla Takamäki		
Työn nimi - Arbetets titel Luokanopettajien näkemyksiä kuvataiteen arvioinnista ja sen kehittämisen tarpeesta		
Title Classroom Teachers' Views on the Assessment of Visual Arts and the Needs for its Development		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Jukka Rantala	Aika - Datum - Month and year Toukokuu 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 83 s + 3 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Arviointi ja sen kehittämistyö ovat ajankohtaisia aiheita, sillä Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) arviointiosuus on uudistunut ja päättöarviointiin on tulossa arvosanan 8 lisäksi kriteerit arvosanoille 5, 7 ja 9. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että arviointi nykyisillä arviointikriteereillä, eli hyvän osaamisen kuvauksilla, ei mahdollista yhdenvertaista arviointia. Opettajat eivät myöskään ole olleet tyytyväisiä opetussuunnitelman tarjoamaan tukeen päättöarvioinnissa. Tämän pro gradu -tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella näkemyksiä, joita luokanopettajilla on opetussuunnitelman tarjoamasta tuesta kuvataiteen arvioinnissa. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, miten kuvataidetta opettavat luokanopettajat suhtautuvat ajatukseen arvosanojen 5, 7 ja 9 kriteerien tuomisesta myös alakouluun.</p> <p>Tutkimus toteutettiin laadullisin menetelmin. Tutkimusaineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella sekä teemahaastattelulla. Kyselylomakkeeseen vastasi yksitoista kuvataidetta opettavaa luokanopettajaa kolmesta eri kunnasta. Kyselystä saatuja tuloksia syvennettiin yhdellä haastattelulla. Aineiston analyysimenetelmänä toimi aineistolähtöinen sisällönanalyysi.</p> <p>Tässä tutkimuksessa luokanopettajat kokivat opetussuunnitelman nykyisten kuvataiteen arviointikriteerien toimineen keskimäärin kohtalaisesti. Osa luokanopettajista koki kuvataiteen arvioinnin työlääksi ja haastavaksi. Yhtä vastaajaa lukuun ottamatta kaikki kyselyyn vastanneet luokanopettajat toivoivat jatkossa myös alakouluihin kuvataiteen arviointikriteerejä arvosanoille 5, 7 ja 9 nykyisten arvosanalle 8 laadittujen kriteerien lisäksi. Sekä kyselylomakkeen että haastattelun analyysistä selvisi, että opettajat uskoivat arvioinnin yhdenvertaistuvan, helpottuvan ja selkiytyvän, mikäli arviointiin olisi tarjolla edellä mainitut numerokohtaiset kriteerit. Lisäksi opetussuunnitelmatekstiin kaivattiin selkeyttä ja konkretiaa.</p>		
Avainsanat - Nyckelord kriteeriperustainen arviointi, perusopetuksen opetussuunnitelma, luokanopettajat, kuvataide		
Keywords criteria based assesment, national core curriculum, classroom teachers, visual arts		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Salla Takamäki		
Työn nimi - Arbetets titel Luokanopettajien näkemyksiä kuvataiteen arvioinnista ja sen kehittämisen tarpeesta		
Title Classroom Teachers' Views on the Assessment of Visual Arts and the Needs for its Development		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Jukka Rantala	Aika - Datum - Month and year May 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 83 pp. + 3 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Assessment of visual arts and the development for the assessment is currently very topical, as the assessment part of the National Core Curriculum for Basic Education (2014) has been renewed. In the future the final assessment will include the criteria for grades 5, 7 and 9 in addition to the current criteria for grade 8. Previous research shows that assessing with the current criteria for grade 8, does not enable equal assessment. Teachers have also been dissatisfied with the support provided by the curriculum in the final assessment. The purpose of this master's study is to examine the views that classroom teachers have on the support provided by the curriculum in the assessment of visual arts. In addition, the aim is to find out how classroom teachers who teach art react to the idea of producing the criteria for the grades 5, 7 and 9 in elementary school as well.</p> <p>The study was carried out using qualitative methods. The research material was collected with an electronic questionnaire and one thematic interview. Eleven classroom teachers who teach art from three different municipalities responded to the questionnaire. The results of the survey were deepened with one in-depth interview. Content analysis was utilized in the analysis of the material.</p> <p>Based on the results of this study, the classroom teachers deemed that the current visual arts' assessment criteria in curriculum worked moderately on average. Some classroom teachers found the assessment of visual arts difficult and challenging. With the exception of one respondent, all the classroom teachers who responded to the survey wanted elementary school also to have the evaluation criteria for visual arts in the future for grades 5, 7 and 9 in addition to the current criteria required for the grade 8. According to the analysis of the questionnaire and the interview, the classroom teachers believed that the assessment would be equalized, facilitated and clarified if they had these number-specific criteria in the assessment. In addition, teachers wished for clarity and concreteness regarding the curriculum.</p>		
Avainsanat - Nyckelord kriteeriperustainen arviointi, perusopetuksen opetussuunnitelma, luokanopettajat, kuvataide		
Keywords criteria based assesment, national core curriculum, classroom teachers, visual arts		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	TEOREETTINEN TAUSTA.....	4
2.1	Arviointi opetussuunnitelmassa	4
2.2	Arvioinnin tehtävä ja tavoitteet	7
2.3	Kuvataide oppiaineena	10
2.3.1	Kuvataiteen keskeiset sisältöalueet ja tavoitteet.....	11
2.3.2	Arviointi kuvataiteessa	14
2.4	Arvioinnin yhdenvertaisuus.....	17
2.5	Andersonin ja Krathwohlin taksonomia kriteeriperustaisen arvioinnin lähtökohtana	22
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	27
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	29
4.1	Aineiston tuottaminen kyselylomakkeella.....	29
4.2	Aineiston tuottaminen teemahaastattelulla	31
4.3	Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien taustatiedot.....	32
4.4	Aineiston analyysi	34
5	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA	38
5.1	Opettajien suhtautuminen opetussuunnitelman arviointiluvun periaatteisiin ja kuvataiteen arviointikriteereihin	38
5.2	Kuvataiteen arvosanan muodostaminen arviointikriteerien ja opetussuunnitelman avulla	42
5.3	Opettajien näkemyksiä kriteeriperustaisesta arvioinnista alakoulun kuvataiteessa	48
5.4	Opettajien kuvataideopintojen laajuuden ja työuran pituuden merkitys näkemyksiin kuvataiteen arvioinnista ja sen kehittämisestä.....	57
5.5	Teemahaastattelu syventämässä ja selventämässä kyselylomakkeesta saatuja tutkimustuloksia	61
5.5.1	Haastateltavan suhtautuminen opetussuunnitelman arviointiluvun periaatteisiin ja kuvataiteen arviointikriteereihin	63
5.5.2	Haastateltavan näkemyksiä kriteeriperustaisen arvioinnin tarpeesta alakoulun kuvataiteeseen	67
5.5.3	Haastateltavan näkemyksiä siitä, mihin suuntaan kuvataiteen arviointia pitäisi kehittää	70
6	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	72
7	POHDINTAA	75

LÄHTEET	80
LIITTEET	1
LIITE 1. KYSELYLOMAKE	1
LIITE 2. TEEMAHAASTATTELUN RUNKO	6
LIITE 3. ESIMERKKEJÄ TEEMAHAASTATTELUN AINEISTON LUOKITTELUSTA.....	8

TAULUKOT

Taulukko 1. Kuvataiteen opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 3–6 ja niistä johdetut hyvän osaamisen kriteerit 6. vuosiluokan päätteeksi (POPS, 2014, s. 267, 269).	12
Taulukko 2. Kyselylomakkeeseen vastanneiden taustatiedot.	33
Taulukko 3. Kyselylomakkeeseen vastanneiden opettajien vastaukset opetussuunnitelman tuntemisesta ja nykyisten hyvän osaamisen kriteerien toimivuudesta.	39

1 Johdanto

Tässä pro gradu -tutkielmassa perehdyn kuvataiteen arviointiin ja sen kehittämisen tarpeeseen. Tarkastelen kuvataiteen arviointia Peruskoulun opetussuunnitelman (2014) tasolla, jonka tukena käytän myös Krathwhol & Andersonin taksonomiaa (2001). Tutkielman aineisto koostuu kuvataidetta opettavien luokanopettajien näkemyksistä, jotka olen kerännyt kyselylomakkeella ja haastattelulla. Analysoin niiden avulla saatua tutkimustietoa aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Kuvataiteen arvioinnin valikoitumiseen tutkimuksen kohteeksi vaikutti oma henkilökohtainen kiinnostukseni kuvataiteen opetusta ja sen haasteita kohtaan, sekä opetussuunnitelmatutkimuksesta kiinnostuminen. Lisäksi kuvataiteen arvioinnin ajankohtaisuus ja kompleksisuus vaikuttivat aiheen rajaukseen. Peruskoulun arviointi ja sen haasteet ovat olleet julkisen keskustelun kohteena, ja nykyiset arviointikriteerit on koettu liian tulkinnanvaraisiksi. Perusopetuksen arvioinnin periaatteita koskeva kehittämistyö on käynnistynyt vuonna 2018. Elämme siis keskellä arvioinnin murroskautta. (Opetushallitus, 2019.)

Tarkoitan tässä tutkielmassa opetussuunnitelmalla perusopetuksen opetussuunnitelmia, jotka toimivat opetusta ohjaavina asiakirjoina. Opetussuunnitelma on keskeinen oppilaan arvioinnin näkökulmasta, sillä siinä on määriteltynä ja kuvattuna ne tekijät, jotka oppilaan arvosanaa annettaessa on otettava huomioon. Opetussuunnitelman lisäksi arviointiin ja arvioinnin kehittämiseen vaikuttaa voimassa oleva lainsäädäntö. Opetussuunnitelman merkitys on hyvin keskeinen, sillä sen luonne on normatiivinen ja velvoittava opetuksen järjestäjiä kohtaan. Opetussuunnitelmaan on sisältynyt vuoden 2004 jälkeen myös arvioinnin kriteeristö hyvälle osaamiselle, eli arvosanalle kahdeksan. Oppimistulosten seuranta-arvioinnit vaikuttavat siihen, mihin suuntaan arviointia kehitetään. (Ouakrim-Soivio, 2013, s. 22, 25.)

Alkusysäyksenä tälle tutkimukselle on toiminut opetushallituksen linjaus, että peruskoulun päättöarvosanan arvioinnin tukena on tulevaisuudessa kriteeristö myös arvosanoille 5, 7, ja 9 nykyisten arvosanalle 8 määriteltyjen kriteerien lisäksi (Puukko, Huhtanen & Lepola, 2020, s. 14). Tämä kriteeristö sisältää sen, millaista osaamista peruskoulunsa päättävän oppilaan on omattava saadakseen kunkin arvosanan. Arvioinnin kehittämistyön tavoitteena on lisätä yhdenvertaisuutta ja tasoittaa paikallisia eroja arvioinnissa. Opetushallitus tiedotti syksyllä 2019, että paikallinen opetussuunnitelmatyö tapahtuu kevään 2020 aikana (Opetushallitus, 2019). Perusopetuksen päättöarviointiin vaikuttavat arvosanakriteerit julkaistiin kaikkien oppiaineiden osalta 31.12.2020, ja ne on tarkoitus ottaa käyttöön 1. elokuuta 2021 (Opetushallitus, 2020a). Opetushallituksen täsmentämä Perusopetuksen opetussuunnitelman arviointiluku (luku 6) on jo uudistettu ja otettu käyttöön 1.8.2020 (Opetushallitus, 2020b). Tässä tutkimuksessa tarkastelen, kaipaivatko luokanopettajat vuosiluokan 6 päätteeksi annettavan kuvataiteen arvosanan tueksi vastaavanlaisia arvosanakohtaisia kriteereitä. Lisäksi kartoitan, millaisia näkemyksiä luokanopettajilla on opetussuunnitelman tarjoamasta tuesta kuvataiteen arvioinnissa.

Nykyisessä tilanteessa on mahdollista, että päättöarviointi arvosanoille 5–7 ja 9–10 on mahdollista antaa joko koulun tai opetuksen järjestäjän linjausten mukaan, käyttämällä vain opettajan omaa harkintaa tai peilaamalla oppilaan osaamista arvosanan kahdeksan kriteereihin, mikäli ne ovat ainoat käytössä olevat kriteerit (Ouakrim-Soivio, 2015, s. 55). Saman voisi ajatella tapahtuvan myös alakoulun puolella, jossa arvioinnin tukena ovat arvosanakohtaisina kriteereistä ainoastaan kuudennen luokan päätteeksi käytettävät kriteerit arvosanalle kahdeksan eli hyvän osaamisen kriteerit.

Vaikka arviointia pyritään tekemään selkeäksi sitä ohjaavilla tekijöillä, on kuitenkin selvinnyt, etteivät opettajat ole olleet tyytyväisiä Perusopetuksen opetussuunnitelman tarjoamaan tukeen oppilaiden arvioinnissa (Ouakrim-Soivio, 2011, s. 134). Tämän vuoksi tämä tutkimus kuvataiteen arvioinnista sekä opetussuunnitelmassa linjatusta arviointikriteereistä on perusteltu ajankohtaiseksi ja merkitykselliseksi aiheeksi.

Tällä hetkellä edellä mainitsemani uudet arvioinnin tueksi laaditut kriteerit koskevat vain päättöarvosanan antamista, vaikkakin voisi olettaa tarpeen kriteerien laajentamisesta koskevan myös muita luokka-asteita, kuten alakoulun nivelvaiheita. Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastelen kuvataidetta opettavien luokanopettajien näkemyksiä arvosanojen 5, 7 ja 9 kriteeristön tuomisesta myös alakoulun kuvataiteen arvioinnin tueksi nykyisten hyvän osaamisen kuvausten lisäksi. Lisäksi pyrin kuvaamaan sitä, millä tavoin opettajat kokevat opetussuunnitelman arviointiluvun sekä kuvataiteen arviointikriteerien tarjoavan tukea kuvataiteen arvioinnissa.

2 Teoreettinen tausta

Tässä luvussa esittelen tämän pro gradu -tutkielman teoreettiset lähtökohdat. Käsittelen arviointia opetussuunnitelman tasolla sekä yleisesti alakoulun kontekstissa. Koska tässä tutkimuksessa keskitytään nimenomaan kuvataiteen arviointiin, käsitellään kuvataidetta ja sen arviointia vielä perusteellisesti erikseen. Koska arvioinnin yhdenvertaisuus on sen keskeinen tavoite, käsittelen sitä vielä erikseen, samoin kuin sitä, kuinka arvioinnin kehittämistyö pyrkii osaltaan lisäämään yhdenvertaisuutta. Kriteeriperustaisen arvioinnin käsittelyn yhteydessä käsittelen myös Andersonin ja Krathwohlin taksonomiaa (2001), joka toimii perustana kriteeriperustaiselle päättöarvioinnille.

2.1 Arviointi opetussuunnitelmassa

Perusopetuksen opetussuunnitelmaa voidaan pitää kansallisena kehyksenä, joka toimii pohjana kunta- ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien laatimiselle (Laitinen, Hilmola & Juntunen, 2011, s. 18). Laaja opetussuunnitelma yhdistettynä opettajien akateemiseen koulutukseen, autonomiaan ja sen paikalliseen soveltamiseen on merkittävä tekijä suomalaisen koulutuksen menestyksen taustalla (Autio, 2017, s. 44). Opettaja voi nojautua opetussuunnitelmaan tietolähteenä siitä, mikä perusopetuksessa on tärkeää ja millä se on perusteltu. Opettajat kohtaavat useasta suunnasta tulevia erilaisia vaatimuksia, joiden lomassa opetussuunnitelma toimii selkeänä ohjenuorana siitä, kuinka opetusalan asiantuntijana ja hyvänä opettajana on toimittava. (Uusikylä & Atjonen, 2005, s. 56–57.)

Opetussuunnitelmassa käytetty kriteeriperustainen arviointi on otettu käyttöön 1990-luvulla. Ennen kriteeriperustaisen arvioinnin käyttöönottoa perusopetuksen arviointi on ollut suhteellista arviointia ja toteutukseltaan vaihtelevaa. Arviointia ohjaavat normit ovat kehittyneet suomalaisen peruskoulun myötä 1980-luvun puolivälistä tähän päivään. Arvioinnin perusteiden kehittämisen taustalla ovat perusopetuslaki ja -asetus, jotka julkaistiin vuonna 1998. Arviointi tuli tällöin osaksi

koululainsäädäntöä ensimmäistä kertaa, mikä korosti arvioinnin merkityksellisyyttä (Uusikylä & Atjonen, 2005, s. 193). Kouluja ohjeistettiin käyttämään Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerejä vuodesta 1999 eteenpäin, mutta velvoittaviksi normeiksi ne tulivat vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Ouakrim-Soivio, 2015, s. 11, 20, 24, 59).

Kriteeriperustaisen arvioinnin vahvuuksina pidetään arvioinnin oikeudenmukaisuutta ja tasapuolisuutta, sillä arviointikriteerit ovat etukäteen tiedossa ja ne on perusteltu opetussuunnitelman tavoitteilla. Kriteerit toimivat eräänlaisina mittareina tai vaatimustasoina, jolla osaamista kuvataan, mutta vain jos ne ovat yhteisesti ja kansallisesti määriteltäviä. (Ouakrim-Soivio, 2015, s. 17.) Kun arviointinetselmä on kriteeriperustainen, arviointia ei toteuteta suhteessa muihin, vaan arviointi perustuu siihen, kuinka hyvin osaaminen tai suoritus vastaa ennalta määrättyjä kriteereitä (Keurulainen, 2013, s. 45). Annettu numeroarvosana kuvaa oppilaan keskimääräistä tasoa suhteessa kunkin oppiaineen tavoitteisiin (POPS, 2014, s. 51).

Aiemmin opetussuunnitelmassa puhuttiin oppilaan arvioinnista, mutta vuonna 2014 käyttöön otetussa Perusopetuksen opetussuunnitelmassa käytetään termiä *oppilaan oppimisen arviointi*. Tällöin huomio on siirretty pelkistä oppilaan taitojen ja tietojen arvioinnista laajempaan osaamiseen, myös oppilaan arvojen sekä asenteiden huomioimiseen. (Ouakrim-Soivio, 2015, s. 12.) Kun arvioinnin kohteena on oppiminen, on opetussuunnitelmassa määriteltä sen sisältävän ”opinnoissa edistymisen ja osaamisen tason arviointia”. Toisin sanoen opettajan on seurattava oppimisen edistymistä suhteessa tavoitteisiin ja aiempaan osaamiseen sekä varmistettava, että oppilaalla on edellytykset edetä opinnoissa. (POPS, 2014, s. 49.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa arviointia on määriteltä sekä arvioinnin yleisessä osuudessa että oppiainekohtaisesti. Oppimisen arvioinnin yleisessä osuudessa on määriteltynä arviointikulttuuriin, arvioinnin luonteeseen ja sen periaatteisiin liittyvät asiat sekä arvioinnin kohteet. Lisäksi on määriteltä erikseen opintojen aikainen arviointiin liittyvät asiat sekä perusopetuksen päättöarviointiin liittyvät seikat. Myös todistukset ja todistusmerkinnät on esitelty erikseen. (POPS,

2014.) Opetussuunnitelman määrittelemiä yleisiä sääntöjä on esimerkiksi se, että arvioinnin on perustuttava sen tavoitteisiin ja että todistukseen tulevassa arvioinnissa on käytettävä näistä tavoitteista johdettuja arviointikriteerejä, jotka on laadittu 6. ja 7. vuosiluokan nivelvaiheeseen (POPS, 2014, s. 48).

Opetussuunnitelman arvioinnin yleisessä osuudessa määritellyn arviointikulttuurin keskeisiä tavoitteita ovat oppilaan rohkaiseminen ja yrittämään kannustava ilmapiiri. Lisäksi oppilaan edistymisen näkyväksi tekeminen oppimisprosessin aikana on osa tätä arviointikulttuuria. Myös yksin ja ryhmässä harjoiteltavat työskentelytaidot kuuluvat arvioinnin yleiseen osuuteen. Työskentelyn arviointi perustuu oppiaineiden omien tavoitteiden lisäksi monialaisten kokonaisuuksien sisältämiin tavoitteisiin. (POPS, 2014, s. 47, 49–50.)

Jotta arviointi on monipuolista, oppilaille tulisi antaa useita eri mahdollisuuksia osoittaa osaamistaan moninaisin menetelmin. Tällaisia voivat olla esimerkiksi portfolio sekä toiminnallinen tai kirjallinen näyttö riippuen siitä, millainen tapa palvelee oppiaineen tarkoitusta. (Ouakrim-Soivio, 2015, s. 81.) Osana arvioinnin monipuolisia menetelmiä opettajan on myös otettava huomioon oppilaiden erilaiset tavat työskennellä (POPS, 2014, s. 48). Arviointi ei kohdistu vain tietoon ja sen soveltamiseen, vaan taidot ja asenteet ovat myös arvioinnin kohteena (Ouakrim-Soivio, 2015, s. 82). Myös opetuksen ja sen menetelmien monipuolisuuden tavoite nousee opetussuunnitelmasta, ja niiden tulisi sopia kullakin hetkellä opetettavaan asiaan tai ilmiöön (Uusikylä & Atjonen, 2005, s. 56).

Opetussuunnitelman on tarkoitus olla mahdollisimman objektiivinen, mutta se edustaa kuitenkin aina tehtyjä arvoja ja valintoja, jotka ovat vaikuttaneet opetussuunnitelman lopputulokseen. Nykyisestä opetussuunnitelmasta on esimerkiksi havaittavissa sen oppilaspainotteinen näkökulma, eli tavoite kehittää muun muassa oppilaan ongelmanratkaisutaitoja ja persoonallisia kehitystarpeita. (Uusikylä & Atjonen, 2005, s. 52, 54.) Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelma painottaa myös tiedon- ja taidonaloja ylittävää opiskelua ja toimintaa, jotka mahdollistavat ihmisenä ja aktiivisena kansalaisena kasvamisen. Tämä valmistaa oppilaita muuttuneen yhteiskunnan ja työelämän vaatimuksiin, joissa

vaaditaan niin ongelmanratkaisukykyä kuin moniulotteista tilanteiden ja tiedon hallintaa. (Paatela-Nieminen & Kupiainen, 2019, s. 298–299.)

2.2 Arvioinnin tehtävä ja tavoitteet

Arviointi koulun ja kasvatuksen kontekstissa voidaan nähdä edellytyksen, prosessin tai tuloksen arvon määrittämisenä. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi lopputuloksen vertaamista tavoitteisiin, jotka on asetettu ennen toimintaa. Arvioinnin tarkoitus on antaa selkeästi arvo kulloinkin tarkastelun kohteena olevalle asialle, ja kertoa minkä tasoinen kyseessä oleva asia on ja millainen tieto on tämän väitteen takana. Arvioinnin merkitys ja menetelmät ovat muuttuneet ajan saatossa, ja nykyään arviointia voidaan pitää merkityksellisenä ja kiinnostavana ilmiönä elämän monella osa-alueella. (Atjonen, 2014, s. 19–20, 23.)

Arvioinnin yleiset periaatteet on linjattu perusopetuslaissa. Arvioinnilla on kannustava ja ohjaava merkitys, ja siinä on käytettävä monipuolisia menetelmiä. Opetushallituksella on määräysvalta siitä, mitä ja millä tavoin arvioidaan oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä. (Perusopetuslaki 1998/628.) Perusopetusasetus velvoittaa opettajia opetussuunnitelman mukaisesti antamaan tietoa oppilaan edistymisestä ja antamaan jokaisen lukuvuoden päätteeksi todistuksen. Arviointi on muodoltaan sanallinen tai numeerinen asteikolla 4–10. (Perusopetusasetus 1998/852.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään opetushallituksen linjaukset oppimisen arvioinnista. Yhteisten arvioinnin linjausten ydintavoitteina ovat yhdenvertaisuus, avoimuus sekä johdonmukaisuus. Perusopetuksen opetussuunnitelma koskee kaikkia kuntia, minkä lisäksi kunnilla ja kouluilla on mahdollista tehdä omia lisäyksiä paikallisiin opetussuunnitelmiin. (Opetushallitus, 2019.) Koulujen lukuvuosisuunnitelmassa voidaan vielä täsmentää sitä, miten opetussuunnitelmaa toteutetaan kyseisessä koulussa (Ouakrim-Soivio, 2015, s. 28).

Opintojen aikainen arviointi on arviointitoimintaa, joka tapahtuu ennen päättöarvioinnin antamista. Se sisältää esimerkiksi oppimista ohjaavaa ja kannustavaa palautetta, itse- ja vertaisarviointeja sekä todistuksia (POPS, 2014, s. 50). Opetuksen nivelkohdissa, jotka perusopetuksessa ovat 1–2, 3–6 sekä 7–9 vuosiluokkien kokonaisuudet, arviointi on otettava huomioon erityisellä tavalla. Kuudennen vuosiluokan arviointi on tämän pro gradu -tutkielman keskiössä, sillä siihen opetussuunnitelmassa on määriteltynä hyvän osaamisen kriteerit. Kriteerit kertovat siitä osaamisesta, jota edellytetään kussakin oppiaineessa arvosanan 8 saamiseksi. Opetussuunnitelman mukaan opettajan tehtävä on laatia oppilaan kuudennen luokan päätteeksi annettava arviointi suhteessa oppilaan edistymiseen opetussuunnitelman tavoitteiden sekä valtakunnallisesti määriteltujen arviointikriteerien mukaisesti. (POPS, 2014, s. 52–53.)

Arvioinnin tekee opettaja, ja arvioinnin keskeiseksi funktioksi muodostuu opitun kontrolloiminen. Opettajat näin ollen näkevät arvioinnin toisinaan vain arvosanojen antamisena, jota voidaan pitää liian suppeana näkemyksenä siitä, mitä arviointiin todellisuudessa kuuluu. Arviointi on laajentunut koskemasta vain opettajan tekemiä päätöksiä, sillä tänä päivänä siihen kuuluvat myös oppilaan itsearviointi sekä mahdollisesti myös vertaisarviointia. (Keurulainen, 2013, s. 37, 38.) Laajemmin arviointiin voi ajatella kuuluvan myös opettajan keskustelun ja tarkkailun avulla tekemät havainnot siitä, millaista osaamista, tietoa ja ymmärrystä kullakin oppilaalla on (McTighe & Ferrara, 1998, s. 11).

Merkittävä osa arvioinnista liittyy vuorovaikutukseen opettajan ja oppilaan välillä. Opettajien on annettava kannustavaa ja ohjaavaa palautetta sekä tietoa siitä, miten kukin oppilas on edennyt suhteessa tavoitteisiin (POPS, 2014, s. 47). Oppilas saa arvioinnin ja palautteen kautta vahvistusta käsityksen itsestään oppilaana sekä oppijana (Ouakrim-Soivio, 2015, s. 10). Parhaimmillaan onnistunut arviointi motivoi oppilasta oppimaan, jolloin siihen sisältyy myös ohjaava tavoite. Tämä ohjaavuus voi tarkoittaa esimerkiksi palautteenantoa oppilaalle työskentelyn aikana, jolloin oppilas pystyy muuttamaan toimintaansa parantaakseen kyseistä suoritusta. (Atjonen, 2014, s. 35.) Luokkahuonearvioinnin tulisi kulkea opetuksen rinnalla ja olla oppimista kehittävä, perustua moniin eri tietoihin oppilaan osaamisesta tai taidoista ja antaa luotettavaa sekä oikeudenmukaista tietoa (McTighe

& Ferrara, 1998, s. 15). Vaikka arviointi ei tänä päivänä tarkoita ainoastaan opettajan tekemää arviointia, opettajan vastuu ja valta arvioinnissa on kuitenkin suuri.

Arvioinnin tehtävä on antaa oppilaalle tietoa siitä, kuinka hän on edistynyt opinnoissaan tavoitteisiin nähden, eli missä asioissa oppilas on onnistunut ja missä hän kaipaa vielä harjoitusta. Samalla arviointi antaa opettajalle palautetta siitä, kuinka hyvin hänen opetuksensa on onnistunut, samoin kuin rehtori pystyy arvioinnin avulla seuraamaan oppilasryhmien edistymistä. Arviointi on olennaista myös oppilaiden huoltajille, jotta heillä on mahdollisuus seurata lapsensa oppimista ja kehitystä. Arvioinnilla on merkitystä myös laajemmassa kuvassa, mikäli oppilas esimerkiksi vaihtaa koulua. Arviointi auttaa tavoitteiden asettamisessa ja mahdollisessa tuen tarjoamisessa. Lisäksi on muistettava, että arvioinnilla on iso merkitys oppilaan siirtyessä esimerkiksi peruskoulusta seuraaviin opintoihin. (Ouakrim-Soivio, 2015, s. 10.)

Arviointi on aina linkittyneenä pedagogiseen toimintaan ja se on myös yksi oppimisen osa-alueista. Arvioinnin tulisi kulkea oppimisen mukana alusta loppuun, mutta toisinaan kuitenkin käy niin, että siihen paneudutaan vasta esimerkiksi opetusjakson tai lukuvuoden päätteeksi. (Atjonen, 2014, s. 20.) Arviointi jaetaan kahden osaan, formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin. Formatiiivisella arvioinnilla tarkoitetaan opetuksen aikana tapahtuvaa arviointia, kun taas summatiivinen arviointi tapahtuu ennalta määrätyn oppimiskokonaisuuden, kuten lukukauden, lopussa. Koska arvioinnilla ei enää tarkoiteta edellä mainittua oppimisen päätteeksi annettavaa arviointia, on sillä myös opetusta ohjaava tarkoitus. (Keurulainen, 2013, s. 37.) Summatiiviselle ja formatiiviselle arvioinnille on molemmille aikansa ja paikkansa luokkahuonearvioinnissa (McTighe & Ferrara, 1998, s. 11). Lukuvuoden päätteeksi tehtävä arviointi on osa summatiivista arviointia, ja todistuksessa arviointi on joko sanallista, numeraalista tai niiden yhdistelmä vuosiluokilla 1–7 (POPS, 2014, s. 51).

2.3 Kuvataide oppiaineena

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) on jäsennelty kuvataiteen tehtävä oppiaineena. Opetussuunnitelma pitää sisällään valikoidusti ne asiat, joita pidetään keskeisimpinä ja tärkeinä ja jotka ovat perusteltavissa ja kestävästi eri tahojen tarkastelua (Atjonen, 2014, s. 20). Opetussuunnitelma antaa kunkin oppiaineen osalta tietoa opettajan toiminnasta, oppilaan toiminnasta sekä käsiteltävistä sisällöistä ja ilmiöistä. Kuvataiteen opetussuunnitelman tavoitteissa korostuu oppiaineen kasvatus- ja opetustehtävä, eikä oppiaineen sisällöissä puhuta kuvailmaisista tai sen yksittäisistä menetelmistä. Erilaisten kuvallisten ilmaisukeinojen kokeileminen, soveltaminen ja harjoittelu ovat kuitenkin pedagogisina lähtökohtina. (Hartikainen & Suvanto, 2017, s. 178.)

Kuvataiteen keskiöön oppiaineena on määrätty sen tarkoitus ohjata tutkimaan ja ilmaisemaan todellisuutta taiteen keinoja hyödyntämällä. Samalla kuvataideopetus vahvistaa oppilaan identiteettiä ja sen muodostumista, kulttuurista osaamista ja sen moninaisuuden tunnustamista sekä yhteisöllisyyttä. Pohjan opetukselle luo oppilaan oma kokemusmaailma, mielikuvitus ja kokeileminen. Keinoina käytetään monipuolisia materiaaleja, välineitä ja ilmaisun tapoja. Moniaistillisuus, kokemuksellisuus ja toiminnallisuus ovat työskentelyn lähtökohtana. (POPS, 2014, s. 143, 266.)

Opetussuunnitelman mukaan kuvataiteen opetuksessa harjoitellaan kuvien tuottamista ja tulkitsemista. Tähän sisältyy myös monilukutaidon kehittäminen, sen visuaalisten keinojen ymmärtäminen sekä muut tiedon ilmaisemisen keinot. Monilukutaito-termiä ei ole käytetty Perusopetuksen opetussuunnitelmassa ennen vuotta 2014 (Paatela-Nieminen & Kupiainen, 2019, s. 299). Vaikka opetussuunnitelma mainitseekin monilukutaidon kehittämisen yhdeksi kuvataiteen tavoitteeksi, ei se tarjoa keinoja tekstien välisten merkitysten tuottamiseen. Monilukutaidon opetus auttaa oppilaita yhdistämään omaa kokemusmaailmaansa koulun sisältöihin. Samalla oppilas laajentaa toimijuuttaan lähiyhteisöissä sekä yhteiskunnallisessa ja globaalissa kontekstissa. Tässä apuna voivat toimia esimerkiksi digitaaliset toimintatavat ja välineet, joiden avulla oppilas pääsee harjoittelemaan

monilukutaitoa ja tulkitsemaan erilaisia kuvamaailmoja. (Paatela-Nieminen & Kuipiainen, 2019, s. 297, 313; POPS, 2014, s. 143, 266.)

Kuvataiteen opetus lisää taiteen, ympäristön ja visuaalisen kulttuurin ymmärrystä sekä tulkintakykyä. Samalla oppiaineen on tarkoitus kehittää oppilaan kriittistä ajattelua sekä tarjota keinoja vaikuttaa omaan elinympäristöön ja yhteiskuntaan. Oppilaan toimijuutta kehitetään täten niin paikallisesti kuin globaalisti. Opetussuunnitelmassa eritellään kuvataiteen kohdalla myös, millaista on taiteelle ominainen työskentely. Tämä työskentely ”harjaannuttaa kokemukselliseen, moniaistiseen ja toiminnalliseen oppimiseen”. Tarkoitus on tutustua taiteen tehtäviin ja näkökulmiin historiallisten ja kulttuuristen kontekstien valossa. Kuvataideopetus on myös osana monialaisia oppimiskokonaisuuksia muun opetuksen ja koulun ulkopuolisen toiminnan kanssa. Siihen kuuluvat myös harrastusmahdollisuuksiin tutustuminen sekä museo- ja kulttuurikohteiden hyödyntäminen. (POPS, 2014, s. 143, 266.)

2.3.1 Kuvataiteen keskeiset sisältöalueet ja tavoitteet

Kuvataiteen sisältöalueet on Peruskoulun opetussuunnitelmassa (2014) jaettu kolmeen osaan, omiin kuvakulttuureihin (S1), ympäristön kuvakulttuureihin (S2) ja taiteen maailmoihin (S3). Näiden sisältöalueiden tarkoitus on rakentaa yhteyksiä oppilaiden kuvakulttuurien välillä ja ohjata opetuksen tavoitteita. Ne ovat osittain limittäisiä ja täydentävät toisiaan. Opettajan tulee hyödyntää paikallista tarjontaa opetuksessa ja kannustaa oppilaita osallistumaan sisältöjen, menetelmien ja kuvakulttuurien valintaan. Kukin sisältöalue liittyy jokaiseen kuvataiteen yhdestätoista tavoitteesta, samoin kuin näistä tavoitteista johdettuihin arvioinnin kohteisiin. Kuvataiteen sisältöalueet ovat samat vuosiluokilla 1–2 sekä 3–6, mutta ovat eritellyltä sisällöltään suhteutettuna luokka-asteen taitotasoon. (POPS, 2014, s. 267, 144–145.)

Myös kuvataiteen opetuksen neljä päätavoitetta ovat samat vuosiluokille 1–2 sekä 3–6, mutta ylempien vuosiluokkien tavoitteissa niiden sisältöä on tarkennettu ja syvennetty (POPS, 2014, s. 267). Tässä pro gradu -tutkielmassa olen erityisen kiinnostunut kuvataiteen numeroarvosanan antamisesta ja nivelvai-

heesta 6. vuosiluokan päätteeksi, joten opetussuunnitelmasta poimitun kuvataiteen opetuksen tavoitteita havainnollistavaan taulukkoon on nostettu vuosiluokien 3–6 tavoitteet. Alla olevaan taulukkoon (taulukko 1) on yhdistetty opetussuunnitelman kuvataiteen tavoitteita koskevan taulukon sekä arviointikriteerejä koskevan taulukon sisältöjä. Kuvataiteen arviointikriteerejä, eli 6. vuosiluokan päätteeksi laadittuja hyvää osaamista kuvaavia sanallisia arvioita, käsitellään lisää luvussa 2.3.2.

Taulukko 1. Kuvataiteen opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 3–6 ja niistä johdetut hyvän osaamisen kriteerit 6. vuosiluokan päätteeksi (POPS, 2014, s. 267, 269).

Opetuksen tavoitteet	Tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet	Laaja-alainen osaaminen	Hyvä/arvosanan kahdeksan osaaminen
Visuaalinen havaitseminen ja ajattelu			
T1 kannustaa oppilasta havainnoimaan taidetta, ympäristöä ja muuta visuaalista kulttuuria moniaistisesti ja erilaisia kuvallisia välineitä hyödyntäen	S1, S2, S3	L1, L3, L4, L5	Oppilas osaa tehdä monipuolisia havaintoja ympäristöstä ja sen kuvista käyttämällä kuvallisia välineitä
T2 rohkaista oppilasta keskustelemaan havainnoistaan ja ajatuksistaan sekä harjoittelemaan näkemystensä perustelemista	S1, S2, S3	L2, L4, L5, L6	Oppilas osaa kuvailla taiteeseen, ympäristöön ja muuhun visuaaliseen kulttuuriin liittyviä havaintojaan ja perustella ajatuksiaan sanallisesti
T3 innostaa oppilasta ilmaisemaan havaintojaan ja ajatuksiaan kuvallisesti ja muita tiedon tuottamisen tapoja käyttäen	S1, S2, S3	L2, L3, L4, L5	Oppilas osaa ilmaista havaintojaan ja ajatuksiaan hyödyntämällä kuvien rinnalla myös muita tiedon tuottamisen tapoja
Kuvallinen tuottaminen			
T4 ohjata oppilasta käyttämään monipuolisesti erilaisia materiaaleja, tekniikoita ja ilmaisun keinoja sekä harjaannuttamaan kuvan tekemisen taitojaan	S1, S2, S3	L2, L3, L5, L6	Oppilas osaa soveltaa erilaisia materiaaleja, tekniikoita ja ilmaisukeinoja kuvallisessa tuottamisessaan
T5 ohjata oppilasta tavoitteelliseen kuvallisten taitojen kehittämiseen yksin ja yhteistyössä muiden kanssa	S1, S2, S3	L1, L2, L3, L5	Oppilas osaa asettaa tavoitteita ja pyrkii kehittämään kuvailmaisuaan yksin ja ryhmän jäsenenä
T6 ohjata oppilasta tutustumaan erilaisiin kuvallisen viestinnän tapoihin ja käyttämään kuvallisen vaikuttamisen keinoja omissa kuvissaan	S1, S2, S3	L1, L2, L4, L7	Oppilas osaa käyttää erilaisia kuvallisen vaikuttamisen keinoja ilmaistessaan mielipiteitään
Visuaalisen kulttuurin tulkinta			
T7 ohjata oppilasta tarkastelemaan kuvia eri lähtökohdista ja eri yhteyksissä sekä pohtimaan todellisuuden ja fiktion suhdetta	S1, S2, S3	L1, L2, L4, L5	Oppilas osaa tarkastella sisällön, muodon ja asiayhteyden vaikutusta erilaisten kuvien tulkintaan
T8 ohjata oppilasta tarkastelemaan taidetta ja muuta visuaalista kulttuuria teoksen, tekijän ja katsojan näkökulmista sekä pohtimaan historiallisten ja kulttuuristen tekijöiden vaikutusta kuviin	S1, S2, S3	L1, L4, L5, L6	Oppilas osaa tulkita kuvia teoksen, tekijän ja katsojan näkökulmista sekä hyödyntää tulkintojaan kuvista keskusteltaessa
T9 innostaa oppilasta kokeilemaan eri aikojen ja kulttuurien kuvailmaisun tapoja omista kuvistaan	S1, S2, S3	L1, L2, L5, L6	Oppilas osaa hyödyntää erilaisia kuvailmaisun tapoja tarkastellessaan taidetta ja muuta visuaalista kulttuuria sekä tehdessään omia kuvia
Esteettinen, ekologinen ja eettinen arvottaminen			
T10 ohjata oppilasta keskustelemaan taiteesta, ympäristössä ja muussa visuaalisessa kulttuurissa ilmenevistä arvoista	S1, S2, S3	L3, L4, L6, L7	Oppilas osaa ilmaista näkemyksiään taiteesta, ympäristössä ja muussa visuaalisessa kulttuurissa ilmenevistä arvoista
T11 kannustaa oppilasta ottamaan huomioon kulttuurinen moninaisuus ja kestävä kehitys kuvailmaisun sisältöjä ja toimintatapoja valitessaan	S1, S2, S3	L1, L2, L4, L7	Oppilas ottaa kuvailmaisussaan huomioon kulttuurisen moninaisuuden ja kestävään kehitykseen liittyviä näkökulmia

Kuvataiteen sisältöalueet ovat samat vuosiluokilla 1–2 sekä 3–6, mutta ovat eritellyltä sisällöltään suhteutettuna luokka-asteen taitotasoon. Vuosiluokilla 1–2 on tarkoitus tehdä omakohtaisen kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin pohjatyö. Opetusmenetelmien tarkoitus on tukea oppilaan ilmaisua ja esteettisiä valmiuksia toiminnallisuuden, leikinomaisuuden sekä monipuolisten tieto- ja viestintäteknologisten keinojen avulla. Oppilaat harjoittelevat omien mielikuvien käyttöä, kuvataiteen käsitteitä ja erilaisia tuottamisen keinoja, niin yksin kuin yhdessä. Samalla oppilaat harjoittelevat kokemusten ja palautteen jakamista. Oppilaiden kannustaminen ja rohkaiseminen ovat myös osa kuvataiteen opetusta. (POPS, 2014, s. 143.)

Vuosiluokkien 3–6 sisällöt jatkavat siitä, mihin edellisillä vuosiluokilla on jääty. Tarkoituksena on laajentaa oppilaille kehittynyttä omakohtaista kuvataidesuhdetta, joka sisältää myös suhteen muuhun visuaaliseen kulttuuriin. Taiteen ja visuaalisen kulttuurin vaikutuksia tarkastellaan, niin mielipiteiden, asenteiden kuin toiminnan kautta. Samoin oppilaat pääsevät kokeilemaan erilaisia ilmaisukeinoja ja kehittämään järjestelmällisesti omia kuvien tuottamistaitojaan. Taiteen tuottajien tavoitteita ja rooleja tutkitaan historian ja kulttuurin näkökulmasta. Kun ensimmäisillä luokilla harjoitellaan erilaisia kuvailmaisun keinoja, kannustetaan vuosiluokilla 3–6 niiden kokeiluun ja tavoitteelliseen kehittämiseen. Opetus tukee yhdessä toimimista. Lisäksi teknologiaa ja verkkoympäristöjä hyödyntämällä oppilaan tuottamisen sekä tulkinnan taitoja kehitetään. (POPS, 2014, s. 267–268.)

Laitinen ja kumppanit (2011) laativat Opetushallitukselle raportin kuvataiteen, musiikin ja käsityön oppimistuloksista. Raportin kyselytutkimukseen osallistuneiden kuvataidetta opettavien yläkoulun opettajien mukaan kuvataiteen tunnit olivat toimintapainotteisia. Tekeminen on oppituntien keskiössä, samoin kuin monipuolisten kuvallisten ilmaisukeinojen opetteleminen. Opettajien ja oppilaiden näkemykset kuvataiteen oppitunneista ja siellä tapahtuvasta toiminnasta oli tutkimuksessa melko yhdenmukaiset. (Laitinen, ym., 2011, s. 109, 119.)

Kyseisen koulutuksen seurantaraportin (2011) mukaan koulutuksen yhdenvertaisuudessa ja oppilaiden osaamisessa on eroja kuvataiteessa. Raportissa tarkas-

teltiin kuvataiteen oppimistulosten arviointia perusopetuksen päättyessä, ja keskiössä oli opetussuunnitelmassa määriteltujen tavoitteiden toteutuminen ja osaamisen taso. Kokonaisuudessaan tutkimukseen osallistui ympäri Suomen 152 koulua, joista 52 koulua oli mukana kuvataiteen tarkastelussa. (Laitinen, ym., 2011, s. 18, 22.) Raportissa kartoitettiin oppilaiden osaamista kynä- ja paperitehtävien sekä tuottamistehtävien avulla, jotka oli laadittu opetussuunnitelmassa määriteltujen kuvataiteen tavoitteiden mukaisesti. Lisäksi koulujen rehtorit ja kuvataidetta opettavat opettajat vastasivat kyselyihin, jotka koskivat oppiaineen opetuksen järjestelyä sekä näkemyksiä taide- ja taitoaineiden opetuksen kehittämistä. (Laitinen, ym., 2011, s. 97.)

Raportin mukaan suurella osalla oppilaista oli puutteita perustaidoissa ja -tiedoissa, jotka alaluokilla tulisi oppia. Raportin mukaan puutteita ei ehditä täyttämään yläluokilla. Suurin osa peruskoulun kuvataiteen oppitunneista toteutuu vuosiluokilla 1–6, joten alakoululla voidaan sanoa olevan suuri merkitys oppilaiden kuvataiteen osaamisen kehittymiselle peruskoulussa. Muita kiinnostavia löydöksiä raportissa oli esimerkiksi opetuksen painotusten vaihtelu kuvataiteen sisältöalueiden osalta. (Laitinen, ym., 2011, s. 143, 151.) Raportti vahvistaa käsitystä vuosiluokilla 1–6 tapahtuvan kuvataiteen opetuksen merkityksellisyydestä. Alakoulun kuvataideopinnot luovat pohjan myös myöhemmille kuvataideopinnoille. Valitettavasti koulutuksellinen tasa-arvo ei toteudu täysin toivotulla tavalla, sillä oppilailla on puutteita kuvataiteen perustaidoissa ja opettajien sisältöalueiden painotus opetuksessa vaihtelee.

2.3.2 Arviointi kuvataiteessa

Oppilaan oppimisen arviointia kuvataiteessa käsittelevä osuus on myös jaettu Peruskoulun opetussuunnitelmassa (2014) vuosiluokille 1–2 sekä 3–6. Molemmissa arviointikappaleissa oppimisen arvioinnin luonnetta kuvaillaan kannustavaksi ja ohjaavaksi. Samalla siinä on otettava huomioon oppilaiden yksilöllinen edistyminen. Arvioinnilla ja palautteella on myös tukeva ja kehittävä merkitys. Ne kehittävät oppilaan tuottamis-, tulkinta- ja itsearviointitaitoja, taiteen ja visuaalisen kulttuurin tuntemusta sekä pitkäjänteisiä työtapoja. Lisäksi palautteen ja arvioinnin on oltava monipuolista kannustaen oppilaita itseilmaisuun ja arvostamaan

muiden näkemyksiä. Arvioinnin on katettava kaikki opetussuunnitelmassa määritellyt taideoppimisen osa-alueet, jotka on esitelty edellisessä luvussa. (POPS, 2014, s. 145, 268.) Ennen työskentelyä oppilaille tulisi kuvata kunkin tehtävän tavoitteet ja niihin liittyvät arvioinnin kohteet eli summata tehtävänanto oppimisen tueksi (Hartikainen & Suvanto, 2017, s. 183).

Vuosiluokkia 1–2 koskevassa ohjeessa kuvataiteen arvioinnin ja palautteen osuus on suppeampi, ja siinä puhutaan oppilaan edistymisestä. Arvioinnin kohteena on edistyminen tavoitteiden asettamisessa, materiaalisessa ja teknisessä kokeilemisessa, ilmaisussa sekä omien ja muiden kuvista ja ilmaisukeinoista keskustelemisessä. (POPS, 2014, s. 145.) Vuosiluokilla 3–6 opetussuunnitelmassa puhutaan sanallisesta arvioinnista ja arvosanan antamisesta. Osaamista peilataan paikallisen opetussuunnitelman määrittelemiin tavoitteisiin ja 6. vuosiluokalla arviointia antaessa opettajan arvosanan antaminen perustuu valtakunnallisiin arviointikriteereihin. Keskeisinä arvioinnin kohteina ovat opetussuunnitelman mukaan edistyminen kuvien tuottamis-, vastaanottamis- ja tulkitsemistaidoissa. (POPS, 2014, s. 268.)

Kuudennen vuosiluokan valtakunnallisilla arviointikriteereillä tarkoitetaan hyvän osaamisen kuvausta eli oppilaalta vaadittavaa osaamista arvosanalle kahdeksan. Tämä osaaminen on opetussuunnitelmassa kuvattu taulukossa, jossa opetuksen tavoitteesta on johdettu arvioinnin kohde kyseisessä oppiaineessa ja lopuksi kuvaus siitä, millainen osaaminen kuvaa arvosanaa kahdeksan. Opetuksen tavoitteita kuvataiteessa on yksitoista ja ne on jaettu neljään kategoriaan, jotka ovat ”Visuaalinen havaitseminen ja ajattelu”, ”Kuvallinen tuottaminen”, ”Visuaalisen kulttuurin tulkinta” ja ”Esteettinen, ekologinen ja eettinen arvottaminen”. (POPS, 2014, s. 269.) Nämä tavoitteet ja niiden pohjalta laaditut hyvän osaamisen, eli arvosanan 8, kuvaukset on kuvattu taulukossa (taulukko 1). Niiden avulla opettajan on arvioitava oppilaan osaamista suhteessa kuvataiteen tavoitteisiin. Arvioinnin kohteena on opetetut asiat, eikä sellaista, mitä ei ole opetettu, voida arvioida (Atjonen, 2014, s. 28). Kuvataiteen kohdalla tämä tarkoittaa siis sitä, että mikäli opetus on toteutettu opetussuunnitelman sisältöjen ja tavoitteiden mukaisesti opetussuunnitelman kuvataiteen arviointiosuutta noudattaen, se on linjassa opetettuihin asioihin.

Goodwinin (2015) kuvataidekasvatusta koskevassa yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa, jossa tutkittiin kuuden kuvataideopettajan käyttämiä arviointimenetelmiä, kävi ilmi, että opettajat arvioivat oppimista kuvataiteessa lukuisin eri tavoin. Tutkimuksesta löytyi kaksitoista erilaista arviointimenetelmää, joita opettajat sovelsivat omalla tavallaan. Yleisimpiä menetelmiä, joihin arviointi kuvataiteessa perustui, olivat opettajan informaali havainnoiminen, keskusteleminen ja palautteenanto, taiteellista ja luovaa prosessia kuvaavat tallenteet, kuten luonnokset, informaali oppilaan ymmärtämisen varmistaminen, muodollinen ja epämuodollinen itse- ja vertaisarviointi sekä reflektointi. Moni näistä menetelmistä on käytössä opetuksen alusta loppuun, ja useampi niistä liittyy oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien opetukseen vaikuttavat opetusfilosofiat poikkesivat hieman toisistaan, mutta jokainen opettaja ilmaisi tavalla tai toisella tavoitteen oppilaiden luovuuden ja itsenäisen ajattelun kehittämisestä. (Goodwin, 2015, s. 325–326, 328–329, 351–352.)

Kuvataiteen arviointia voidaan pitää laadullisena. Arviointi on laadullista, kun arvioinnin kohteena on esimerkiksi portfolio tai jokin muu avoin tuotos, joka ei suoraan tuota pisteitä tai muulla tavoin kerro arviointipäätöstä. Tällöin arviointi on aina osin tulkinnallista arvioitsijan tehdessä arviointikriteerien avulla arviointipäätöksiä tekemiensä havaintojen avulla. Arviointia tekevän henkilön tulisi olla tietoinen arviointiin vaikuttavista tekijöistä, kuten omista lähtökohdistaan, odotuksistaan ja oletuksistaan oppilasta tai arvioitavaa asiaa kohtaan. Tehdessään laadullista arviointia, jota taito- ja taideaineiden arvioinnin voi ajatella olevan, arviointia tekevän henkilön on tärkeää olla tietoinen arviointikriteereistä ja kyettävä käyttämään niitä joustavasti. (Keurulainen, 2013, s. 50-51.)

Iso-Britanniassa käydyssä keskustelussa kuvataiteen opetussuunnitelmasta kuvataidekasvattajat ovat ilmaisseet huolensa kuvataiteen arvioinnin objektiivisuudesta. Lisäksi kuvataidekasvattajien keskuudessa on ollut erimielisyyttä siitä, mitkä asiat kuuluvat kuvataiteen arvioinnin kohteeksi. Osa nostaa arvioinnin keskiöön tekniset taidot, kun taas osa pitää tärkeämpänä ilmaisun taitoja. Kuitenkin myös Iso-Britanniassa, arvioinnissa tulisi ottaa huomioon oppilaan kehittyminen

kuvataiteessa. Kuvataiteen opetussuunnitelman noudattaminen vaatii sitoutumista, suunnittelua ja ohjeistusta. (Cox, 2005, s. 290.)

Laitisen ja kumppaneiden (2011) kuvataiteen oppimistuloksia koskevassa raportissa selvisi, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita kehittäessä olisi selvennettävä kuvataiteen osalta oppimisen tavoitteita ja osaamisen arviointikriteerejä päättöarvioinnissa (Laitinen, ym., 2011, s. 152). Tässä pro gradu -tutkielmassa keskeisimpiä tarkastelun kohteita on selvittää, millaisia näkemyksiä kuvataidetta opettavilla luokanopettajilla on opetussuunnitelman arviointiosuuden ja kuvataiteen arviointikriteerien tarjoamasta tuesta kuvataiteen arvioinnissa.

2.4 Arvioinnin yhdenvertaisuus

Arvioinnin yhdenvertaisuuden toteutuminen on herättänyt keskustelua niin opetusalan ammattilaisissa kuin vanhemmissakin. Opetussuunnitelman perusteissa olevia arvioinnin linjauksia on pidetty liian tulkinnanvaraisina, ja niitä täsmentämällä pyritään saamaan yhtenäisempää arviointia koulujen ja opettajien välillä. (Opetushallitus, 2020b.) Suhdetta osaamisen ja annetun arvosanan välillä on tutkittu vain vähän Suomessa (Ouakrim-Soivio, 2013, s. 33). Arvioinnin yhdenvertaistaminen on kuitenkin yhdessä arvosanojen vertailukelpoisuuden kanssa tärkein tavoite opetushallituksen ja sen asiantuntijoiden laatiman arvioinnin uudistustyön taustalla (Opetushallitus, 2020b). Koska yhdenvertaisuus on keskeinen tavoite arvioinnissa, tärkeänä voidaan myös pitää tavoitetta hankkia sen toteutumisesta lisää tietoa.

Esimerkiksi äidinkielen ja matematiikan arvosanoissa on todettu toistuvasti eroja koulujen välillä 2000-luvun alusta lähtien. Samalla osaamisella on siis voinut saada eri arvosanan, mikä on huolestuttava tieto arvioinnin yhdenvertaisuuden näkökulmasta. Osaamisen ja arvosanojen välillä olevat erot ovat merkittäviä, vaikka arvioinnin tulisi olla valtakunnallisesti yhdenvertaista. Pahimmassa tapauksessa nämä eriarvoisesti toteutetut arvioinnit vaikuttavat oppilaan hakeutumiseen jatko-opintoihin tai työelämään. (Ouakrim-Soivio, 2013, s. 14.)

Myös yhteiskunnallisissa oppiaineissa on todettu eroja koulujen välillä sekä osaamisessa että oppilaille annetuissa arvosanoissa (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, s. 110–111). Najat Ouakrim-Soivion väitöskirjassa (2013) tarkasteltiin oppilaiden arvioinnin eroja koulujen välillä suhteessa oppilaan arvosanoihin ja osaamisen. Tarkastelun kohteina olivat opettajien arvioinnin luotettavuus sekä Opetushallituksen seuranta-arvioinnin sopivuus mitata opetussuunnitelman osaamisen tavoitteita yhteiskunnallisille oppiaineille. Toteutuksessa vertailtiin perusopetuksen päättöarvosanoja ja oppimistuloksia seuranta-arvioinnissa osoitettuun tasoon. Tutkimusotos oli yhteensä 4158 oppilasta. Väitöskirjan tutkimus vahvisti aiemmin saatuja tutkimustuloksia, sillä oppilaiden osaamisen ja saadun arvosan välillä oli vaihtelua. Näin ollen hyvän osaamisen kuvaus arvosanalle 8 ei siis toiminut toivotulla tavalla yhteiskuntaopin ja historian arvioinnissa. (Ouakrim-Soivio, 2013, s. 5, 27–28, 38, 160, 214.)

Arvioinnin yhdenvertaisuuteen kuuluu myös se, että sen periaatteet sekä oppimisen tavoitteet on tiedotettu avoimesti ja tehty ymmärrettäviksi oppilaille ja huoltajille hyvissä ajoin (Opetushallitus, 2019). Lisäksi on ensisijaisen tärkeää, että arviointi on yhdenmukainen suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin (Atjonen, 2014, s. 34). Osaamisen arviointi on siten oikeudenmukaisempaa oppilaiden kannalta, sillä he tietävät, mihin heidän suorituksiaan verrataan ja mihin ne perustuvat. Opettajan tehtävänä on myös perustella oppilaalle tarvittaessa, mitkä asiat oppilaan tulisi tehdä saavuttaakseen asetetut tavoitteet. Lisäksi opettajan on suunniteltava opetus siten, että se mittaa niitä asioita, jotka ovat Peruskoulun opetussuunnitelman määrittelemässä kuvataiteen opetuksen tavoitteissa ja oppiaineen arvioinnin kriteereissä otettava huomioon. (Ouakrim-Soivio & Rantala, 2017, s. 10–11.)

Arviointia voidaan tarkastella yhdenvertaisuuden lisäksi myös eettiseltä kantilta. Jotta arviointi on eettistä, arvioinnin toimijan, eli koulukontekstissa opettajan, tulee olla oikeudenmukainen ja kriittinen, mutta samalla kantaa vastuu oppilaasta ymmärtäen ja antaen tukea hänelle. (Atjonen, 2014, s. 26–27.) Opettajalla on arvossanaa antaessaan suuri valta ja vastuu, josta opettajan on oltava tietoinen. Opettajan ja oppilaan roolit ovat täysin erilaiset opettajan arvioidessa oppilasta

ylhäältä käsin. Siksi voidaan ajatella, että uudenlaiset arviontiin liittyvät menetelmät, kuten itsearvioinnit ja portfolioit tasa-arvoistavat tätä vuorovaikutussuhdetta. (Atjonen, 2014, s. 30).

Kun arviointi toteutetaan oikeudenmukaisesti, oppilaita ei erotella, vaan kaikilla tulee olla lähtökohtaisesti samat mahdollisuudet oppiaineessa menestymiseen. Tällä tarkoitetaan myös esimerkiksi henkilökohtaisten opetussuunnitelmien huomioon ottamista. Arviointikäytäntöjen tulee olla sellaisia, että ne eivät syrji tai aseta oppilaita erilaisiin asemiin. (Atjonen, 2014, s. 34.) Sen sijaan, että arvioinnin kohteena olevat tehtävät ja arviointiolosuhteet olisivat samanlaisia kaikille oppilaille, on keskeisempää, että ne ovat sopivia ja toimivia kyseiseen arvioitavaan asiaan (Keurulainen, 2013, s. 50). Opettajalla on vastuu järjestää opetus ja sen arviointi niin, että edellä mainitut seikat on huomioitu.

Vuodesta 1998 eteenpäin oppimistuloksia on arvioitu järjestelmällisesti, ja siitä eteenpäin on ollut mahdollista kerätä tietoa siitä, kuinka hyvin ja yhdenvertaisesti opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet toteutuvat kouluissa. Opetushallituksen vuosina 1998–2004 kerätyssä aineistossa kansallisten perusopetuksen oppimistulosten arvioinnista toteutetussa meta-analyysissä (2004) tarkasteltiin 35 601 oppilaan tuloksia eri oppiaineissa. Oppilaiden osaaminen vaihteli merkittävästi esimerkiksi alueellisesti tarkasteltuna. Nämä tulokset ovat osaltaan vaikuttaneet siihen, että arviointitietoa tulisi hankkia lisää, jotta saamme enemmän tietoa koulutuksellisesta tasa-arvosta ja siitä, kuinka koulutuspoliittiset ratkaisut, kuten opetussuunnitelmauudistukset ovat vaikuttaneet oppilaiden arviointituloksiin. Esimerkiksi kuntakohtaisten opetussuunnitelmien vaikutusta oppilaiden saamiin arvosanoihin sekä opettajien ja koulujen toimintaan on tutkittava myös jatkossa. (Jakku-Sihvonen & Komulainen, 2004, s. 7, 14, 57, 66.) Tämä pro gradu -tutkielma keskittyy opettajien arviointityöhön, mutta on huomionarvoista, kuinka myös muilla tekijöillä on vaikutusta koulutukselliseen yhdenvertaisuuteen ja oppilaiden saamiin arvosanoihin. Opetuksen, siinä missä myös arvioinnin, yhdenvertaisuus on keskeinen kansallinen tavoite.

Oppilaiden yhdenvertaisuuden lisääminen on yksi keskeisimpiä tavoitteita päättöarvioinnin kehittämistyössä. Karvin (2020) laatimissa kansallisissa arvioinneissa koskien oppimistuloksia ja arvosanoja on todettu, että päättöarvosanat yhtä hyvästä osaamisesta saattavat vaihdella jopa merkittäväällä tavalla. Myös enemmistö opettajista oli sitä mieltä, että päättöarviointiin tulevat uudet arvostakohtaiset kriteerit lisäävät yhdenvertaisuutta päättöarvioinnissa. (Puukko, ym., 2020, s. 134, 39.)

Tämän pro gradu -tutkielman taustalla ja yhtenä alkusysäyksenä on Kansallisen arviointikeskuksen (Karvi) teettämä arviointi siitä, toimivatko perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit (Puukko, ym., 2020). Siinä testattiin syksyllä 2019, miten toimiviksi opettajat kokivat uudet Opetushallituksen laatimat päättöarvioinnin kriteerit nykyisen arvostanan 8 lisäksi arvostanoille 5, 7 ja 9. Nämä kriteerit ovat sanallinen kuvaus siitä osaamisesta, jota peruskoulun päättävällä oppilaalla on kussakin arvostanassa. Tavoitteena kyseisessä tutkimuksessa oli selvittää, olivatko eri oppiaineisiin laaditut kriteerit opettajien mielestä ymmärrettäviä ja läpinäkyviä sekä mahdollistivatko ne arviointikriteerien yhdenmukaisen tulkitsemisen ja soveltamisen. Lisäksi tutkimus selvitti, kokevatko opettajat hyötyvän näistä uusista arviointikriteereistä verrattuna nykyiseen arvostanan 8 arviointikriteereihin. (Puukko, ym., 2020, s. 3.)

Tutkimuksen tiedonkeruu oli kolmivaiheinen. Ensimmäiseksi tehtiin aineistopohjainen tiedonkeruu, jossa tarkasteltiin arviointikriteerien käytön yhdenmukaisuutta koskien arvostanan antamista. Lisäksi toteutettiin opettajakysely, jossa kerättiin tietoa opettajien ajatuksista päättöarvioinnin arviointikriteerien uudistamisesta, samoin kuin uusien oppiainekohtaisten kriteeriluonnosten toimivuudesta sekä kehittämistarpeesta. Viimeisessä vaiheessa syvennettiin näitä opettajien näkemyksiä vielä haastatteluilla, joihin osallistui noin kolmasosa tutkimukseen osallistuneista opettajista. (Puukko, ym., 2020, s. 15–16.) Laajaan arviointihankkeeseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja siitä maksettiin osallistujille palkkio. Tutkimusjoukko oli 232 opettajaa ympäri Suomea yli 90 koulusta. Lähes kaikki opettajat olivat päteviä aineenopettajia, ja heillä oli takanaan erimittaisia työuria alle viidestä vuodesta yli kuuteentoista vuoteen. (Puukko, ym., 2020, s. 18.)

Puukon ja kanssakirjoittajien (2020) tutkimuksen tuloksissa selvisi, että jopa 92 % opettajista piti päättöarvioinnin kriteereiden kehittämistyötä tärkeänä. Yksittäisiä poikkeuksia lukuun ottamatta arvioinnin uudistusta pidettiin tarpeellisena, ja sen koettiin helpottavan, selkiyttävän ja yhdenvertaistavan päättöarviointia. Tärkeänä asiana uudistuksessa pidettiin erityisesti arviointikriteerejä arvosanalle 5, joka nousi esiin pohdinnassa kriteeristön tarpeellisuudesta ja niiden positiivista puolista. (Puukko, ym., 2020, s. 36–37.)

Samassa tutkimuksessa selvitettiin kuinka hyvin nykyiset hyvän osaamisen kriteerit, eli arvosanan 8 kriteerit, ovat toimineet päättöarvioinnissa. Suurin osa opettajista koki niiden toimivan kohtalaisesti tai hyvin. Noin puolet opettajista kertoi käyttäneensä näitä hyvän osaamisen kriteereitä paljon tai erittäin paljon antaessaan edelliskerran päättöarvosanaa. Tutkimuksessa 10 prosenttia vastaajista kertoi käyttäneensä kriteereitä vain vähän, ja seitsemän vastaajaa kertoi, ettei ollut käyttänyt näitä kriteerejä lainkaan. Tavallisessa lukuvuoden päätteeksi tehtävässä arvioinnissa opettajien vastaukset olivat samantyyppisiä. Perusteluina niukalle kriteerien käytölle opettajat kertoivat esimerkiksi kriteerien suppeuden tai haastavuuden soveltaa niitä käytännössä. (Puukko, ym., 2020, s. 27–28.) Oppiainekohtaisten arviointikriteerien kehittäminen voidaan siis nähdä tärkeänä ja tarpeellisena.

Tällä hetkellä tai lähitulevaisuuden aikana osassa kunnista on jo käytössä itse laaditut kriteeristöt eri arvosanoja vastaavalle osaamistasolle (Puukko, ym. 2020, s. 132). Voidaan kuitenkin ajatella, että oppilaiden yhdenvertaisuuden takaamisen kannalta on olennaista saada yhtenäinen ja valtakunnallinen kriteeristö, jota kaikki ovat sitoutuneet noudattamaan. Vaikka tässä pro gradu -tutkielmassa toteutetun tutkimuksen konteksti on alakoulu, ja myös kuudennen luokan lopussa toteutettava arviointi, antaa perusopetuksen päättöarviointia koskeva tutkimus suuntaa siitä, millaista tutkimusta myös alakoulun päätteeksi tapahtuvassa kuudennen luokan nivelvaiheen arvioinnista kannattaa tehdä. Lisäksi päättöarviointia koskeva tutkimus saattaa antaa viitteitä siitä, mitä mieltä myös alakoulun opettajat saattavat olla tarkemmista arvosanakohtaisista arviointikriteereistä.

2.5 Andersonin ja Krathwohlin taksonomia kriteeriperustaisen arvioinnin lähtökohtana

Peruskoulun opetussuunnitelman tavoitteiden ja arvioinnin tarkastelun tueksi käsittelem lyhyesti Andersonin ja Krathwohlin (2001) kehittämää taksonomiaa, joka on kehitetty opettajien avuksi. Oppiainekohtaisissa osuuksissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on yhteys tähän taksonomia-ajatteluun, jossa opetuksen tavoitteet ja arvioinnin kohteet sekä arviointikriteerit ovat määriteltävinä (Ouakrim-Soivio, 2016, s. 300). On siis perusteltua tarkastella taksonomiaa osana opetussuunnitelman ja arvioinnin teoriaa.

Opetuksen tavoitteet ovat usein epämääräisiä, ja niitä on paljon, joten niiden selkiyttämisen avuksi on tarpeen käyttää kyseistä taksonomiaa. Opettajat tarvitsevat järjestelmällistä taustatyötä ja kategorisointia tavoitteiden tarkentamiseksi, jotta ymmärrys niistä lisääntyy. Taksonomia on hierarkkinen järjestelmä, joka perustuu jatkumolle. (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 4.) Laadullinen ja kriteeriperustainen arviointimalli, jollainen tässä käsitelty taksonomia myös on, liittyy kognitiivisen psykologian oppimiskäsitykseen (Keurulainen, 2013, s. 49).

Andersonin ja Krathwohlin taksonomian avulla on pyritty takaamaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) määritellyissä päättöarvioinnin kriteereissä oppiainekohtaisten tavoitteiden ja niistä johdettujen arviointikriteerien yhtenevyys (Ouakrim-Soivio, 2016, s. 299). Samalla tavoin sitä voisi olla mahdollista soveltaa alakoulun kontekstiin. Andersonin ja Krathwohlin taksonomiataulun soveltaminen opetussuunnitelmaan onnistuu, kun esimerkiksi kuvataiteen oppimisen tavoitteet muutetaan oppilaan tavoitteiksi, ja nämä tavoitteet sijoitetaan tiedon ja kognitiivisten prosessien ulottuvuuksille taulukkoon. Taksonomiatauluun voidaan siis näin sijoittaa osaamiselle määritellyt tavoitteet ja se, mitä oppilaan on opittava esimerkiksi saavuttaakseen hyvän osaamisen kriteerit, jotka on määriteltä 6. vuosiluokan päätteeksi. (Ouakrim-Soivio, 2016, s. 300-301.) Andersonin ja Krathwohlin jäsentämä taksonomiataulu voi myös toimia apuvälineenä laadit-

taessa arvosanakohtaisia kriteereitä tai osaamiskuvauksia myös muille arvostajille, nykyisten 6. vuosiluokan hyvän osaamisen kuvausten tai perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerien lisäksi (Ouakrim-Soivio, 2016, s. 304).

Bloomin taksonomia, johon Andersonin ja Krathwohlin taksonomia perustuu, on julkaistu 1956. Anderson ja Krathwohl ovat perustelleet alkuperäisen taksonomian uudistustarpeita sillä, että koska sen julkaisusta on jo kulunut runsaasti aikaa, on sitä mahdollista päivittää tarkemmin oppilaiden ikäkaudelle ja kehitystasolle sopivaksi. Kirjoittajien laatima taksonomia vastaa myös nykypäivän haasteisiin opetussuunnitelman ja osaamisen toimeenpanossa, mittaamisessa ja arvioinnissa. (Anderson & Krathwohl, 2001, s. XXI-XXII.) Kun Bloomin taksonomia kuvaa objekteja, kuten ”tieto” tai ”ymmärrys”, on ne Andersonin ja Krathwohlin taksonomiassa korvattu verbeillä, kuten ”soveltaa” tai ”luoda” (Ouakrim-Soivio, 2015, s. 66).

Taksonomiataulukossa osaamista ja tiedon prosessointia kuvataan kaksiulotteisen mallin avulla. Mallissa on määritelty tiedon ulottuvuudet ja kognitiivisten prosessien ulottuvuudet. Tiedon neljä ulottuvuutta ovat faktatieto (Factual knowledge), käsitetieto (Conceptual knowledge), menetelmätieto (Procedural knowledge) ja metakognitiivinen tieto (Metacognitive knowledge). (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 28.) Käytän samoja suomennoksia, kuin teoksessa Oppimisen ja osaamisen arviointi (Ouakrim-Soivio, 2015, s. 67). Tiedon ulottuvuudet etenevät konkreettisesta faktatiedosta abstraktimpaan tiedonhallintaan muodostaen näin jatkumon. Oppiaineen luonne vaikuttaa siihen, mitä kuuluu esimerkiksi faktatietoon tai menetelmätiedon ymmärtämiseen (Aksela, Tikkanen & Kärnä, 2012, s. 20).

Andersonin ja Krathwohlin mukaan faktatieto on tiedon osasia, kun taas käsitetieto on kokonaisuuksia asioista. Käsitetiedossa vaaditaan syvempää osaamista käsitteistä ja tiedosta, kuten tiedon luokittelua, yhdistelyä tai jonkin teorian hallintaa. (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 27, 45, 48.) Menetelmätietoon kuuluu tieto siitä, kuinka jotakin voidaan tehdä. Siihen liittyy erilaisten taitojen, tekniikoiden ja metodien hallinta myös ongelmanratkaisua vaativissa tilanteissa. Metakognitiivinen tieto ei vaadi aina selkeitä oikeita ratkaisuja, kuten esimerkiksi faktatieto,

vaan se vaatii oppilaalta oman toiminnan, tiedon ja ajattelun tietoista arviointia. Metakognitiivista tietoa on haastavampaa ja monimutkaisempaa arvioida, mutta se onnistuu esimerkiksi oppilaiden kanssa keskustelemalla tai oppimispäiväkirjan avulla. (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 27, 52, 60–61.)

Andersonin ja Krathwohlin taksonomiataulukossa toinen ulottuvuus liittyy kognitiivisen prosessin ulottuvuuteen. Samoin tässä ulottuvuudessa edetään helpomasta vaativampaan kognitiiviseen osaamiseen. Nämä kognitiivisen prosessin ulottuvuudet ovat muistaa (Remembering), ymmärtää (Understand), soveltaa (Apply), analysoida (Analyze), arvioida (evaluate) ja luoda (create). (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 28.) Taksonomiataulukon mukaan muistamiseen kuuluvat kognitiiviset taidot liittyvät relevanttiin tietoon, joka säilyy pitkäkestoisessa muistissa. Tärkeiden tietojen muistaminen luo pohjan vaativammille tehtäville tai tiedon soveltamiselle. Ymmärtämisen ulottuvuuteen kuuluu kyky noudattaa suullista tai kirjallista ohjeistusta. Oppilaiden ymmärrys on havaittavissa esimerkiksi silloin, kun he luovat yhteyksiä uuden ja vanhan tiedon välille. Samoin ymmärrystä tapahtuu silloin, kun oppilas selittää omin sanoin jonkin asian tai pystyy tulkitsemaan, vertailemaan tai pääättelemään tiedettyjä asioita. (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 69, 66, 70–76.)

Soveltamisen ulottuvuus vaatii oppilaalta esimerkiksi ongelmanratkaisutaitoja, ja se liittyy menetelmätiedon hallintaan. Tietoa joko sovelletaan käytäntöön tai uutta tietoa otetaan käyttöön sitä vaativassa tehtävässä. Esimerkki tällaisesta tiedon soveltamisesta vaativasta tehtävästä voi olla esimerkiksi tilanne, jossa oppilas joutuu valitsemaan useammasta menetelmästä sopivimman jonkin tietyn halutun lopputuotoksen saavuttamiseksi. Näissä tehtävissä ei aina ole selkeästi yhtä oikeaa vastausta. (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 77–79.)

Analysoinnin ulottuvuus vaatii kognitiivisia taitoja tiedon erottamiseen, määrittelymiseen ja järjestämiseen, eli toisin sanoen esimerkiksi tiedon jakamista osiin ja ymmärrystä siitä, kuinka nämä osat liittyvät toisiinsa (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 79–81). Arvioinnin ulottuvuudessa tehdään päätelmiä annettujen kriteerien tai osaamisen standardien perusteella. Arviointiin kuuluvat asioiden tarkastaminen (checking) sekä kriittinen tarkastelu (critiquing). (Anderson & Krathwohl,

2001, s. 83–84.) Viimeinen kognitiivisen ulottuvuuden taso on luominen, jolla tarkoitetaan prosesseja, jossa tiedon elementtejä yhdistämällä saadaan toimiva ja koherentti kokonaisuus. Luovuuden kognitiivisiin prosesseihin kuuluvat aikaansaaminen, suunnittelu ja jonkin uuden tuottaminen. (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 84–88.)

Andersonin ja Krathwohlin taksonomian hyödyntämiseen liittyy monia positiivisia puolia. Opetuksen kehittämisessä voidaan tukeutua osittain valmiisiin ratkaisuihin, jollaisia taksonomiataulu ja sen käyttäminen ovat. Taksonomiataulun hyödyntämisen myötä arviointi mukailee myös kansainvälisiä arviointeja, joissa tiedon soveltamisella on keskeinen merkitys. (Aksela & Kärnä, 2013, s. 123.) Lisäksi taksonomiataulukon keskeisimpiä hyötyjä on se, että sen avulla voidaan tarkastella tavoitteita yleiskielisesti. Lisäksi taulukko voi toimia ohjenuorana opetus-suunnitelman käytölle. (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 7.)

Opetuksen lähtökohtana tulisi olla tavoitteet, jotka opettajan tehtävänä on asettaa oppilaalle. Tässä taksonomiataulukon käyttö voi auttaa. Opetuksessa opettajan tehtävänä on asettaa oppilaalle sopivat tavoitteet ja autettava sen jälkeen heitä saavuttamaan ne. Opettaja voi tukea tavoitteiden saavuttamista luomalla kuhunkin tavoitteeseen sopivat oppimisympäristöt, toiminnan ja kokemukset. (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 3.) Kun arviointi perustuu kriteereihin, se muodostaa omanlaisensa järjestelmän, jonka avulla arvosanaa antaessa voidaan tarkastella, kuinka hyvin oppilas on saavuttanut ennalta määritellyt tieto- ja taitotavoitteet (Ouakrim-Soivio, 2015, s. 18).

Esimerkiksi luonnontieteiden opetuksessa oppilaiden ajattelutaitojen tukeminen on keskeistä luonnontieteiden syvällisen ymmärtämisen kannalta, joten taksonomiataulun käyttäminen on hyödyllistä ja luontevaa. Koska opetuksen tavoitteena on kehittää erityisesti oppilaan kognitiivisia ajattelutaitoja, on opettajan suunniteltava myös opetus siten, että työtavoissa ja tehtävissä otetaan huomioon tavoitteet ajattelutaitojen tukemisesta. (Aksela, ym., 2012, s. 13.) Tällaista taksonomia-ajattelua on mahdollista soveltaa osin myös kuvataiteen opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa.

Arviointiin liittyy kuitenkin ristiriitaisuutta ja haasteita, sillä kriteeriperustaisessa arvioinnissa on tarkoitus järjestää oppilaan osaaminen eritasoisin luokkiin, kun taas toisaalta arvioinnissa tulisi ottaa huomioon sen kannustava merkitys. Opettajien tulisi noudattaa opetussuunnitelmassa määriteltyjä normeja tarkasti taatakseen objektiivisen arvioinnin. (Ouakrim-Soivio, 2015, s. 54.) Tämä on yleisesti ottaen arvioinnin haasteena, mutta osaamisen jakaminen luokkiin, kannustavan palautteen antaminen sekä arvioinnin objektiivisuus voidaan nähdä etenkin taito- ja taideaineiden haasteiksi. Laadullinen luokitus toimii parhaiten jonkin tietyn opetteltavan asian oppimisen kontrolloimiseen, eikä niinkään oppilaan luovan lopputuotteen arvioimiseen (Keurulainen, 2013, s. 49).

Lisäksi tarkka tavoitteenasettelu ja siihen liittyvät arviointimetodit keskittyvät enimmäkseen lopputulokseen, eivätkä niinkään prosessiin, joka siihen johtaa (Eisner, 1978, s. 202). Vaikka Andersonin ja Krathwohlin taksonomia on yleisesti arvioinnin taustalla, saattaa se sopia paremmin joidenkin oppiaineiden käsittelyyn kuin toisten. Esimerkiksi taideaineiden oppimisprosessit ovat monimutkaisia ja laajoja asettaen tietyt haasteet arvioinnille. Arviointia on mietittävä myös siltä kannalta, onko ylipäänsä mielekästä arvioida taiteellisuutta tai luovuutta määrällisin mittarein. (Eisner, 1978, s. 202–203.)

Nykyisessä kuvataiteen opetussuunnitelmassa on mainittuna erilaisia arvoja ja asenteita, kuten esteettinen, eettinen ja ekologinen arvottaminen, osana kuvataiteen sisältöjä ja arviointia (ks. esim. POPS, 2014, s. 267). Taksonomiassa ei juurikaan oteta huomioon tämänkaltaisia arvo- ja asennetavoitteita tai niiden saavuttamista. Tämän vuoksi taito- ja taideaineiden sekä toisaalta myös katsomusaineiden luonne asettaa haasteet taksonomian käyttöön kyseisten oppiaineiden osalta. Edellä mainitut esimerkit kuvataiteelle ominaisista piirteistä, eli oppimisprosessien kompleksisuus sekä asenteelliset oppimistavoitteet, viittaavat siihen, että kuvataiteen kaltaisessa oppiaineessa arviointikriteerien rakentaminen pelkän taksonomian varaan ei välttämättä ole edes realistista.

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän pro gradu -tutkielman tehtävänä on kuvata, analysoida ja tulkita, ovatko opetussuunnitelman määrittelemät arviointikriteerit riittäviä ja luokanopettajien mielestä toimivia kuvataiteen arvioinnin osalta. Samalla tässä tutkielmassa pyritään selvittämään, kaipaisivatko luokanopettajat arvioinnin tueksi laajempaa kriteeristöä nykyisen hyvän osaamisen kuvauksen lisäksi. Näitä tutkimustuloksia kartoitetaan kyselylomakkeella ja syvennetään yhdellä teemahaastattelulla. Teoriaosuudessa kuvasin tutkielman toteutuksen taustaksi yleisesti arviointia sekä tarkemmin kuvataiteen arviointia opetussuunnitelman sekä kriteeriperustaisen arviointimenetelmän avulla. Arvioinnissa tulisi ottaa huomioon kuvataiteen sisältöalueet ja tavoitteet. Arviointimenetelmien tulisi olla monipuolisia, ja arvioinnin tulisi olla yhdenvertaista.

Tämän tutkielman tutkimusjoukkona ovat kuvataidetta opettavat luokanopettajat. Alakoulun opettajat ovat mielekäs tutkimuksen kohde kuvataiteen arviointia koskevassa tutkimuksessa, sillä perusopetukseen ja kuudennen vuosiluokan päätteeksi toteutettavaan arviointiin on kaavailtu vastaavia arvioinnin arvosanakohdaisia kriteereitä kuin päättöarviointiin, jossa kriteeristö on laadittu myös arvosanoille 5, 7, ja 9 nykyisten hyvän osaamisen, eli arvosanaa kahdeksan kuvaavien kriteerien lisäksi (Opetushallitus, 2020b). Tästä johtuen on mielekästä tutkia, millaisia näkemyksiä luokanopettajilla on kuvataiteen nykyisestä arvioinnista sekä opetussuunnitelman yleisen arviointiluvun ja kuvataiteen arviointikriteerien tarjoamasta tuesta arviointiin. Samalla tutkin, kaipaavatko luokanopettajat laajempaa kriteeristöä arvioinnin tueksi. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Puukko, ym., 2020) teettämä raportti aineenopettajien näkemyksistä perusopetuksen päättöarvioinnin arviointikriteerejä koskien mahdollistaa tarkastelun, onko luokanopettajilla yhteneväisiä tai eroavia näkemyksiä kriteeriperustaisen arvioinnin tarkentamisesta.

Tämän pro gradu -tutkielman tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten kuvataidetta opettavat luokanopettajat näkevät Peruskoulun opetus-suunnitelman perusteiden (2014) arviointiluvun ja oppiaineen arviointikriteerien tukevan kuvataiteen arviointia alakoulussa?
2. Miten kuvataidetta opettavat luokanopettajat suhtautuvat arvosanojen 5, 7 ja 9 kriteerien tuomiseen nykyisten hyvän osaamisen kriteerien lisäksi kuvataiteen arviointiin?

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen empiriaa. Tämän pro gradu -tutkielman aineiston hankinnan menetelminä on käytetty kyselyä ja haastattelua, jotka ovat yleisimpiä laadullisen tutkimuksen aineistohankintatapoja (Sarajärvi & Tuomi, 2018, luku 3). Haastattelun ja kyselyn hyödyntäminen tässä tutkielmassa perustuu siihen, että niiden avulla on helppoa selvittää ihmisten ajatuksia tai näkemyksiä. Kysymällä ihmisiltä itseltään saadaan tietoa kyseisen kohderyhmän mielipiteistä tai siitä, miksi he toimivat, kuten toimivat. (Sarajärvi & Tuomi, 2018, luku 3.1.) Tutkimuksen toteuttamisen ja tutkimusjoukon esittelyn lisäksi käsittelen myös analyysimenetelmää, jota olen käyttänyt saatujen tutkimustulosten analysoinnissa. Kyselylomakkeen ja haastattelun avulla pyrin saamaan tietoa, joka kuvailee niitä näkemyksiä, joita kuvataidetta opettavilla luokanopettajilla on kuvataiteen opetussuunnitelman tarjoamasta tuesta arviointiin sekä mahdollisten uusien arvosanakohtaisten kriteerien kehittämistarpeesta kuvataiteen arviointiin.

4.1 Aineiston tuottaminen kyselylomakkeella

Tutkielman tavoitteena on kuvata näkemyksiä, joita kuvataidetta opettavilla luokanopettajilla on Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) tarjoamasta tuesta kuvataiteen arviointiin, sekä näkemyksiä, joita samoilla opettajilla on mahdollisia uusia arvosanakohtaisista arviointikriteerejä kohtaan. Tutkimusaineiston keräämistä varten laadin kyselylomakkeen, jonka toteutin toukokuussa 2020. Kyselylomakkeen pohjana toimi suurilta osin Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteereiden toimivuuden arviointi -julkaisussa (Puukko, ym., 2020) toteutettu kyselylomake, jota kuitenkin muokkasin jonkin verran vastaamaan paremmin alakoulun kontekstia ja koskemaan päättöarvioinnin sijaan alakoulun numeroarviointia yleisesti sekä kuudennen luokan niveltä vaiheessa annettavaa arvosanaa. Kyseistä peruskoulun päättöarviointia käsittelevää raporttia on sivuttu tässä tutkielmassa jo aikaisemmin, minkä lisäksi siihen peilataan myös tutkimuksen tuloksia.

Päädyin hyödyntämään osin samoja kysymyksiä, sillä siten on mahdollista vertailla tuloksissa luokanopettajien vastauksia Karvin (2020) raporttiin vastanneiden peruskoulun päättöarviointia tehneiden opettajien vastauksiin. Tarkastelemalla rinnakkain näitä kahta tutkimusta on mahdollista myös tarkastella luokanopettajien ja aineenopettajien näkemysten yhteneväisyyksiä tai eroavaisuuksia.

Laadittuani kyselylomakkeen rungon ja kysymykset, pyysin siitä kommentteja kohderyhmään sopivalta vastaajalta, eli luokanopettajalta, joka opettaa kuvataidetta. Lisäksi pyysin pro gradu -tutkielman ohjaajalta palautetta lomakkeesta. Viimeisteltyäni kysymykset ja vastausvaihtoehdot tein siitä lopullisen version E-lomakkeeksi. Testasin vastaamista aluksi itse, jotta varmistuin siitä, että vastaukset tallentuvat sopivaan muotoon ja että niitä on siten helppo käsitellä. Lisäksi selvitin samalla, kauanko vastaamiseen keskimäärin menee. Sen jälkeen julkaisin lomakkeen, joka oli avoinna vastaajille 3.5.2020 alkaen.

Otin yhteyttä luokanopettajiin, jotka täyttivät kyselyyn vastaamisen kriteeristön, eli toimivat luokanopettajina alakoulussa ja olivat arvioineet ja opettaneet kuvataidetta. Kun kyselyssä tai haastattelussa, eli tässä tapauksessa sähköisessä e-kyselylomakkeessa, kysymyksiin vastataan kirjallisesti, on näitä vastauksia tarkasteltaessa otettava huomioon, että olettamus kyselyyn vastanneista on se, että heillä on kykyjä sekä halua vastata tällaiseen kyselyyn ja itsensä ilmaisuun kirjallisessa muodossa. (Sarajärvi & Tuomi, 2018, luku 3.1.)

Lähestyin mahdollisia vastaajia saatekirjeen kera. Siinä kerroin tekeväni kuvataiteen arvioinnista pro gradu -tutkielmaa, jonka keskiössä ovat Peruskoulun opetussuunnitelman arviointikriteerit sekä niiden toimivuus. Kerroin, että kyselyn tavoitteena on saada näistä aiheista näkemyksiä luokanopettajilta, sekä kartoittaa, kaipaavatko luokanopettajat arvosanan 8 lisäksi eri arvosanojen kriteereitä arvioinnin tueksi. Linkin kyselylomakkeeseen sai viisitoista luokanopettajaa, joista yksitoista vastasi lomakkeeseen. Kyselylomake löytyy tutkielman liitteistä (liite1).

Kyselylomakkeessa keräsin tietoa taustatietokysymysten, monivalintakysymysten ja avointen kysymysten avulla. Nämä avoimen kysymysten vastaukset analysoin aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmin. Kyselylomakkeen kolmen avoimen kysymyksen vastausten pituus Wordissa oli hieman alle kaksi sivua, kun fontti oli Calibri (leipäteksti), fonttikoko 11 ja riviväli 1,15. Yksittäisten vastausten pituus vaihteli muutamasta sanasta useaan lauseeseen.

4.2 Aineiston tuottaminen teemahaastattelulla

Kyselylomakkeen avulla hankitun aineiston lisäksi olin päättänyt jo tutkimuksen varhaisessa vaiheessa, että täydennän ja syvennän tutkimusta vielä teemahaastattelun avulla. Koska teemahaastattelun tarkoitus oli osin syventää jo hankittua tutkimustietoa, haastattelun pystyi toteuttamaan vasta kyselylomakkeen analyysin jälkeen. Haastateltava sai teemahaastattelun kysymykset etukäteen sähköpostitse. Samassa sähköpostissa oli liitteenä tieteellisen tutkimuksen tietosuojailmoitus koskien kyseistä haastattelua. Osana eettistä tutkimustapaa oli selvää, että haastateltava sai ennakoon tietoonsa haastattelun kysymykset, teemat ja käsiteltävät aiheet (Sarajärvi & Tuomi, 2018, luku 3.1). Myös teemahaastattelun runko on tutkielman liitteissä (liite 2).

Tutkimusmenetelmänä haastattelun hyvinä puolina voidaan nähdä sen joustavuus avoimen keskusteluyhteyden avulla, sillä haastattelijä voi esimerkiksi toistaa tai selventää kysymyksen ja haastattelu voi edetä haastattelijan parhaaksi katsomalla tavalla (Sarajärvi & Tuomi, 2018, luku 3.1). Tässä tutkimuksessa toteutettu haastattelu oli tyyliltään teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelu. Teemahaastattelun mukaisesti haastattelu rakentui ennalta määriteltyjen teemojen mukaisesti niihin liittyvien kysymysten varassa. Koska haastattelu oli tyyliltään teemahaastattelu, mahdollisti se haastattelun lomassa muutamien lisäkysymysten kysymisen haastateltavan vastausten pohjalta. (Sarajärvi & Tuomi, 2018, luku 3.1.1.)

Haastattelun tavoitteena ei ollut niinkään saada näyttöä tutkittavasta teemasta, vaan pyrkimys oli sen sijaan kuvata teemaa (Sarajärvi & Tuomi, 2018, luku 3.4.1).

Näin ollen tarkoitus ei siis ollut saada yhden haastattelun perusteella yleistettävää tietoa luokanopettajien ajatuksista, vaan pikemminkin katsaus näkemyksiin, joita kyseinen luokanopettaja nosti esille tutkielman teemoista ja saaduista tutkimustuloksista haastattelussa esitettyjen kysymysten valossa. Haastattelu oli suunniteltu siten, että se pyrki parhaansa mukaan saamaan merkityksellisiä vastauksia ja vastaamaan asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Haastattelun teemat on rakennettu tästä tutkimuksesta saadun aikaisemman tiedon varaan teoreettiseen viitekehykseen. (Sarajärvi & Tuomi, 2018, luku 3.1.1.)

Haastattelu toteutettiin Zoomin välityksellä 11.3.2021 vallitsevasta koronapandemiasta ja välimatkasta johtuen. Nauhoitin haastattelun haastateltavan luvalla Zoomissa olevalla tallennusominaisuudella litterointia varten. Haastattelun kesto oli noin 21 minuuttia. Litteroidun haastattelun pituus oli Wordissa noin viisi sivua, kun fontti oli Calibri (leipäteksti), fonttikoko 11 ja riviväli 1,15. Haastattelu oli jaoteltu kolmen teeman alle. Sen kysymyksistä neljä ensimmäistä käsittelivät opetussuunnitelmaa yleisemmin, kaksi kuvataiteen arviointia ja loput neljä kuvataiteen arviointikriteerejä ja niiden kehittämistä. Kysymykset mukailivat osittain kyselylomaketta, mutta seitsemän kysymystä liittyivät kyselylomakkeen avulla saatuaan tutkimustietoon. Haastattelun avulla pyrittiin näin syventämään jo saatuja tutkimustuloksia. Teemahaastattelun analyysimenetelmänä toimi myös aineistolähtöinen sisällönanalyysi.

4.3 Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien taustatiedot

Tutkittavan joukon valikointiin vaikutti se, että he soveltuivat tutkimukseen tietämällä kyseisestä tutkittavasta ilmiöstä paljon. Lisäksi heillä oli siitä myös kokemusta. Ennen kuin lähetin kyselylomakkeen potentiaalisille vastaajille, käytin omaa harkintaani siinä, ketkä olisivat harkinnanvaraisuuden ja sopivuuden mitta-reilla hyviä vastaajia. (Sarajärvi & Tuomi, 2018, luku 3.3.) Tutkimuksen kannalta pidin mielekkäänä, että kyselyyn vastanneet olisivat mahdollisesti eripituisilta luokanopettajaurilta, eri puolelta Suomea ja että heidän kuvataideopintojensa laajuudet vaihtelisivat.

Seuraavassa taulukossa on esitetty kyselylomakkeeseen vastanneiden yhdenkään kuvataidetta opettavien luokanopettajien taustatiedot. Anonymiteetin säilyttämiseksi vastaajilta ei kysytty tarkempia tietoja. Nämä annetut taustatiedot, etenkin kuinka kauan vastaaja on toiminut luokanopettajana sekä kuvataideopintojen laajuus, on esitetty lukijalle, sillä ne auttavat tutkimustulosten tulkinnaissa. Kyselylomakkeeseen vastanneihin opettajiin viitataan jatkossa heitä kuvaavilla koodeilla, kuten O1.

Taulukko 2. Kyselylomakkeeseen vastanneiden taustatiedot.

	Tämänhetkinen työskentelykunta	Luokanopettajauran pituus	Kuvataideopintojen laajuus
O1	Oulu	16 vuotta tai enemmän	perusopinnot / approbatur
O2	Oulu	1-5 vuotta	perusopinnot / approbatur
O3	Oulu	1-5 vuotta	luokanopettajan koulutuksen monialaisten opintojen (ainedidaktisten opintojen) kuvataiteen opinnot
O4	Oulu	6-10 vuotta	perusopinnot / approbatur
O5	Oulu	16 vuotta tai enemmän	aineopinnot / cum laude
O6	Oulu	16 vuotta tai enemmän	perusopinnot / approbatur
O7	Helsinki	16 vuotta tai enemmän	luokanopettajan koulutuksen monialaisten opintojen (ainedidaktisten opintojen) kuvataiteen opinnot
O8	Helsinki	11-15 vuotta	luokanopettajan koulutuksen monialaisten opintojen (ainedidaktisten opintojen) kuvataiteen opinnot
O9	Helsinki	16 vuotta tai enemmän	luokanopettajan koulutuksen monialaisten opintojen (ainedidaktisten opintojen) kuvataiteen opinnot
O10	Vantaa	alle vuoden	perusopinnot / approbatur
O11	Helsinki	1-5 vuotta	luokanopettajan koulutuksen monialaisten opintojen (ainedidaktisten opintojen) kuvataiteen opinnot

Kyselylomakkeen toteuttamisen ja aineiston analyysin jälkeen lähestyin potentiaalista haastateltavaa. Käytin samanlaista harkintaa kuin miettiessäni potentiaalisia vastaajia kyselylomakkeeseen. Otin yhteyttä potentiaaliseseen vastaajaan, joka suostui mieluusti osallistumaan teemahaastatteluun. Samoin kuin Karvin (2020) raportissa, haastateltava oli vastannut myös kyselylomakkeeseen aikaisemmin. Tämän tutkimuksen haastateltava on pätevä luokanopettaja, ja hän on käynyt kuvataiteen perusopinnot. Haastateltava on ollut alakoulussa töissä 26 vuotta, ja kuvataide on kuulunut hänen opettamiinsa aineisiin koko työuran ajan.

Hänen tämänhetkinen työskentelykuntansa on Oulu. Haastateltavaan viitataan myöhemmin myös koodilla H1.

4.4 Aineiston analyysi

Tämä pro gradu -tutkielma on laadullinen. Laadullinen tutkimus on empiiristä, ja siitä lähtökohdasta tarkastellaan myös kerättyä aineistoa. Laadullisesta tutkimuksesta voidaan käyttää synonyymejä, kuten kvalitatiivinen tai pehmeä tutkimus, mutta käytän tässä tutkielmassa termiä laadullinen tutkimus. (Sarajärvi & Tuomi, 2018, luku 1.2.) Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysi on nykypäivän tutkimuksissa painotettu osa-alue. Toisaalta laadullinen tutkimus on kokonaisuus aineiston keräämisestä sen analysoimiseen ja lopullisen analyysin laatimiseen. (Sarajärvi & Tuomi, 2018, luku 1.4.)

Laadullisen tutkimuksen avulla pyritään löytämään kerätystä aineistosta jotain uutta. Tämän uuden tulisi pitää sisällään ennen saavuttamattomia jäsennyksiä ja merkityksiä. Tavoitteena on löytää näiden avulla uusia tapoja kuvailla ja ymmärtää ympäröivää maailmaa. (Hyvärinen, ym., 2010, s. 16.) Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti myös tämän tutkimuksen tavoitteena on pyrkiä kuvaamaan ilmiötä ja antamaan sille jokin teoreettisesti tuettu tulkinta (Sarajärvi & Tuomi, 2018, luku 3.3). Tässä pro gradu -tutkielmassa toteutetun tutkimuksen tarkoitus on kuvata näkemyksiä, joita kuvataidetta opettavilla luokanopettajilla on kyseisen oppiaineen arvioinnista ja erityisesti opetussuunnitelman, ja sen arviointikriteerien tarjoamasta tuesta kuvataiteen arvioinnissa. Lisäksi tutkimuksessa pyritään saamaan katsaus siitä, mitä ajatuksia kyseisillä opettajilla on laajemmista arvosanakohtaisista arviointikriteereistä ja kaipaisivatko he niitä kuvataiteen arvioinnin tueksi.

Metodologinen lähestymistapa tässä gradussa kerätyn aineiston analyysiin on sisällönanalyysi. Sisällönanalyysiä ei ohjaa suoranaisesti mikään teoria, mutta siihen voidaan soveltaa erilaisia teoreettisia lähtökohtia monin eri tavoin (Sarajärvi & Tuomi, 2018, luku 4). Sisällönanalyysin avulla on mahdollista analysoida suhteellisen systemaattisesti ja objektiivisesti tiivistäen ja yleistäen analysoitavaa

tekstiä tai muuta dokumenttia (Sarajärvi & Tuomi, 2018, luku 4.4). Päädyin tässä tutkielmassa aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin, sillä ajattelin sen tuovan aineistosta esille merkityksiä ja näkemyksiä onnistuneesti. Menetelmässä kiinnostuksen kohteena ovat vastaajien ja haastateltavan vastausten sisällöt. Sisällönanalyysi ei saisi jäädä ainoastaan tutkimuksessa saatujen tietojen tarkasteluksi, vaan siihen kuuluu myös mielekkäiden johtopäätösten tekeminen (Sarajärvi & Tuomi, 2018, luku 4.4).

Sisällönanalyysi voidaan nähdä yksinkertaisena metodina verrattuna joihinkin muihin laadullisiin analyysimenetelmiin, sillä sen tekeminen ei vaadi tutkijalta yhtä laajaa teoreettista osaamista (Sarajärvi & Tuomi, 2018, luku 4.7). Olen valinnut tämän metodin tiedostaen, että sisällönanalyysin käyttöä kohtaan on esitetty kritiikkiä sen ollessa ”helppo valinta” ja kategorisoinnin jäädessä toisinaan pinnalliseksi. Kriitikissä sisällönanalyysiä ei pidetä laadullisena tutkimusmenetelmänä muiden joukossa, vaan analyysivaiheeseen pääsyn sijaan pyrkimys jää pelkäksi luokitteluksi ja tulkinnan alkutaipaleelle. (Salo, 2015, s. 166–171.) Pysin välttämään tässä tutkielmassa edellä mainittuja sisällönanalyysin sudenkuoppia ja pääsemään pelkän luokittelun lisäksi syvempään analyysiin.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin kohteina tässä tutkielmassa toimivat kyselylomakkeessa olleet kolme avointa kysymystä sekä teemahaastattelu. Teemahaastattelu vaati litterointia, mutta kyselylomakkeen vastaukset sopivat analyysiin sellaisenaan ollen valmiiksi kirjoitetussa muodossa. Käsittelin analyysissa haastattelua yhtenä kokonaisuutena ja analysoin kolme kyselylomakkeen kysymystä erillisinä kysymyksinä. Kyselylomakkeen avoimiin kysymyksiin jätti vastauksia yksi opettaja. Lisäksi toinenkin opettaja jätti tyhjäksi mahdollisuuden perustella vastaustaan kysymykseen siitä, kaipaisiko hän arvosanakohtaisten kriteerien uudistusta myös alakoulun puolelle. Kysymyksessä, jossa opettajia pyydettiin kuvailemaan, mistä asioista ja miten he muodostavat kuvataiteen arvostuksen, jätin sisällönanalyysistä pois yhden vastauksen, koska kyseinen opettaja ei ollut koskaan antanut kuvataiteesta numeroarvosanaa. Hän työskenteli alkuopetuksessa.

Saadun aineiston analysointi on aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä kolmivaiheinen edeten aineiston pelkistämisestä ryhmittelyyn ja lopulta teoreettisten käsitteiden luomiseen. Pelkistysvaiheessa muokkasin kyselylomakkeen ja haastattelun vastauksia yksinkertaisempaan ja tiiviimpään muotoon, jotta niiden ryhmittely olisi helpompaa. Huomionarvoista on, että yhdestä vastauksesta tai lausahduksesta saattoi löytyä useita ilmaisuja. Pelkistetyn ilmauksen yhteyteen merkitsin myöhempää analysointia varten, kenen vastaajan ilmaisusta oli kyse, esimerkiksi (O1). Aineiston klusteroinnissa, eli ryhmittelyssä, järjestelin aineistosta nousseet pelkistetyt ilmaisut erilaisiin luokkiin perustuen esimerkiksi samankaltaiseen näkemykseen tutkittavasta asiasta. Näin muodostuivat aineiston alaluokat, jotka nimesin niiden sisällön mukaisesti. Alaluokkia yhdistelemällä muodostin yläluokat, jotka nimesin mahdollisimman havainnollistavin käsittein. (Sarajärvi & Tuomi, 2018, luku 4.4.3.) Tämän gradun aineistosta ei ollut mielekästä jatkaa luokittelua pidemmälle, vaan yläluokkiin tiivistyi olennaisesti aineistosta nousseet keskeiset teemat ja näkemykset. Esimerkkejä aineiston luokittelusta on liitteenä (liite 3), jossa on avattu lukijalle aineistolähtöistä sisällönanalyysia teemahaastattelun osalta. Tutkimustuloksia käsittelevässä luvussa olen kursivoinut yläluokat, jotta lukijan on helpompi seurata aineiston analyysin käsittelyä.

Kyselylomakkeen ensimmäisessä avoimessa kysymyksessä opettajat kertoivat mistä asioista ja miten he muodostavat oppilaan kuvataiteen arvosanan. Tämän kysymyksen vastauksista löytyi 30 pelkistettyä ilmausta, jotka toimivat sisällönanalyysin kohteina. Nämä pelkistetyt ilmaukset muodostivat 13 alaluokkaa, jotka ryhmittelin kuuteen yläluokkaan. Toisessa avoimessa kysymyksessä pyysin perusteluja sitä edeltävän kysymyksen vastaukseen. Siinä pyydettiin vastaajia valitsemaan kyllä tai ei sen mukaan, kokevatko he tarvetta arvosanakohtaisille arviointikriteereille 5, 7 ja 9 myös alakoulun puolelle. Tätä valintakysymystä koskevat perustelut pelkistyivät 18 pelkistettyyn ilmaukseen, jotka jaoin kahdeksaan alaluokkaan ja vielä neljään yläluokkaan. Lopuksi kyselylomakkeen vastaajilta tiedusteltiin, miten kuvataiteen arvosanan antaminen mahdollisesti muuttuisi, mikäli vuosiluokan 6 päätteeksi tehtävään oppilaan osaamisen arviointiin tulisi edellä mainitut numerokohtaiset arviointikriteerit. Vastaukset tähän kysymykseen muodostivat jälleen 18 pelkistettyä ilmausta, jotka jaoin kahdeksaan alaluokkaan

ja lopuksi vielä kolmeen yläluokkaan. Haastattelun litteroidusta versioista muodostui 51 pelkistettyä ilmausta, jotka jaottelin alaluokkiin. Pelkistetyt ilmaisut aihepiireittäin jaoteltuina muodostivat 21 alaluokkaa. Alaluokat muodostivat jälleen yläluokkia, joita tästä aineistosta muodostui kahdeksan.

Aineiston luokitteluvaiheessa pyrin läpikäymään aineistoa tutkimuskysymysten ja keskeisten lähtökohtien näkökulmasta (Hyvärinen, ym., 2010, s. 18). Aineistossa on usein tarjolla paljon tietoa ja erilaisia asioita, joita olisi ollut kiinnostavaa tarkastella lähemmin, mutta tutkimuksen kannalta on olennaista pysyä keskeisissä seikoissa ja rajatussa ilmiössä, kuten tässäkin tutkielmassa tein. Analyysivaiheessa tulee keskittyä niihin asioihin, jotka on rajattuna tutkimuskysymyksissä. (Sarajärvi & Tuomi, 2018, luku 4.1.) Näin ollen en esimerkiksi takertunut sellaisiin yksityiskohtiin, joilla en ajatellut olevan tutkimustulosten kannalta merkitystä, vaan keskiössä oli löytää vastaukset kahteen ennalta määriteltyyn tutkimuskysymykseen. Lisäksi tiedostan, että asento, josta tutkija aineistoaan tarkastelee, vaikuttaa sen käsittelyyn olennaisesti. Tutkijana toimin aktiivisena toimijana aineiston analyysivaiheessa ja on mahdollista, että samasta aineistosta on mahdollista tehdä toisistaan poikkeavia tulkintoja (Sarajärvi & Tuomi, 2018, luku 4.6).

Laadullista analyysia tehdessä on ymmärrettävä, ettei tutkittavasta voida tietää enempää, kuin mitä hän on itsestään antanut. Analyysivaiheessa tiedon on perustuttava siis saatuun, kuultuun tai kirjoitettuun tietoon, ei olettamuksiin tutkittavan sisäisestä äänestä. (Salo, 2015, s. 172.) Tämän huomioiden keskityn tässä tutkielmassa vain annettuun tietoon välttäen liiallista tulkintaa tai olettamusten tekemistä kyselyyn ja haastatteluun vastanneista opettajista. Tutkimuksen kohteena ovat ainoastaan heiltä saadut vastaukset sekä annetut taustatiedot.

5 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tulokset avaamalla analyysia ja esittämällä päätelmiä, joita olen sen pohjalta tehnyt. Peilaan tutkimustuloksia myös asetettuihin tutkimuskysymyksiin, sillä ilman tutkimuskysymystä tai -kysymyksiä aineistosta on vaikeaa löytää vastauksia. (Hyvärinen, ym., 2010, s. 15.) Pyrkimys on kuvata näkemyksiä, joita kuvataidetta opettavilta luokanopettajilta on saatu kuvataiteen arviointia koskevan kyselylomakkeen ja haastattelun avulla. Käsittelen kyselylomakkeesta ja teemahaastattelusta saadut tutkimustulokset erikseen. Tutkimustulosten tueksi on nostettu lainauksia aineistosta, jotka toimivat esimerkkeinä saaduista tuloksista. Mikäli lainausta on lyhennetty alkuperäisvastauksesta, on se merkitty seuraavalla tavalla: [– –].

Peilaan tämän tutkielman tutkimustuloksia osittain jo aiemmin mainittuun Karvin (2020) raporttiin, joka käsittelee perusopetuksen päättöarviointiin laadittuja arviointikriteerejä ja niiden toimivuutta. Kyseisessä tutkimuksessa tutkimusjoukko koostui aineenopettajista, eikä kuvataide ollut oppiaineena tutkimuksessa mukana. Voidaan silti ajatella mielekkääksi tarkastella yhteneväisyyksiä tai eroavaisuuksia Karvin raportin kanssa, erityisesti uusien arviointikriteerien osalta. Kyseisen tutkimus on toiminut tämän pro gradu -tutkielman aiheen innoittajana ja tarjonnut apua kyselylomakkeen laatimiseen, sillä arviointi ja arvioinnin kehittämistyö erityisesti uusien arviointikriteerien osalta olivat Karvin raportin keskiössä.

5.1 Opettajien suhtautuminen opetussuunnitelman arviointiluvun periaatteisiin ja kuvataiteen arviointikriteereihin

Opettajat vastasivat kyselylomakkeessa laajasti kysymyksiin opetussuunnitelmasta ja sen käyttämisestä arvioinnin tukena. Taustatietojen jälkeen vastaajat arvioivat, kuinka hyvin he tunsivat opetussuunnitelman yleisen arviointiosuuden sekä kuvataiteen arvioinnin kuvauksen vuosiluokille 3–6. Vastauksissa oli hieman hajontaa ja vastanneet opettajat tunsivat opetussuunnitelman yleistä arviointia koskevan luvun hieman paremmin, kuin kuvataiteen arvioinnin kuvauksen

vuosiluokille 3–6. Vastaajien työuran pituudella ei vaikuttanut olevan selkeää merkitystä siihen, kuinka hyvin he tunsivat opetussuunnitelmaa näiltä osin. Samat vastaajat saattoivat tuntea hyvinkin eri tasoisesti arviointia koskevan luvun verrattuna kuvataiteen arviointia koskevaan kuvaukseen. Karvin (2020) raportissa aineenopettajien päättöarviointia koskevan luvun tuntemus oli keskiarvoltaan noin 8, mutta myös Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) tuntemisessa oli vastausten perusteella hajontaa (Puukko, ym., 2020, s. 18).

Tämän tutkielman kyselylomakkeeseen vastanneista perus- tai aineopinnot käyneet opettajat vastasivat tuntevansa POPSin (2014) sisältämän kuvataiteen arvioinnin kuvauksen keskimääräistä paremmin, sillä yhtä lukuun ottamatta kaikki arvioivat tuntevansa kuvataiteen arvioinnin kuvauksen arvosanalla kahdeksan tai yhdeksän. Tämä oli osittain ehkä ennakoitu tutkimustulos, sillä laajempien opintojen voisi olettaa antavan enemmän valmiuksia kuvataiteen opetukseen myös opetussuunnitelmatasolla. Vastaajat O3 ja O10 kertoivat avoimissa kysymyksissä työskentelevänsä alkuopetuksen parissa, mikä selittää heikon kuvataiteen arvioinnin kuvauksen tuntemisen vuosiluokille 3–6.

Taulukko 3. Kyselylomakkeeseen vastanneiden opettajien vastaukset opetussuunnitelman tuntemisesta ja nykyisten hyvän osaamisen kriteerien toimivuudesta.

Vas- taaja	Arvioi kouluarvosanalla 4-10, kuinka hyvin tunnet Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) arviointia koskevan luvun?	Arvioi kouluarvosanalla 4-10, kuinka hyvin tunnet POPSin sisältämän kuvataiteen arvioinnin kuvauksen vuosiluokille 3-6?	Arvioi, kuinka hyvin viime vuosina (OPS 2014) käytössä olleet 6. vuosiluokan päätteeksi määritellyt arviointikriteerit arvosanalle 8 ovat toimineet antaessasi oppilaalle kuvataiteen arvosanaa?
O1	8	8	Hyvin
O2	8	8	Kohtalaisesti
O3	8	4	Kohtalaisesti
O4	8	8	Kohtalaisesti
O5	7	9	Hyvin
O6	8	8	Kohtalaisesti
O7	10	5	Kohtalaisesti
O8	8	8	Heikosti
O9	8	8	Hyvin
O10	7	6	Hyvin
O11	8	7	Kohtalaisesti

Vastaukset väittämään siitä, kuinka hyvin opetussuunnitelmassa linjatut 6. vuosiluokan päätteeksi määritellyt hyvän osaamisen arviointikriteerit ovat toimineet kuvataiteen arvosanaa antaessa, ovat linjassa Karvin (2020) raportin samankaltaisessa kysymyksessä koskien päättöarviointia. Suurin osa arvioinnin kehittämistyön tutkimukseen vastanneista opettajista koki arvosanan 8 kriteerien toimivan kohtalaisesti tai hyvin päättöarvosanoja antaessa. (Puukko, ym., 2020, s. 27.) Tämän pro gradu -tutkielman kyselylomakkeeseen vastanneet opettajat kokivat yhtä vastaajaa lukuun ottamatta näiden 6. vuosiluokan hyvän osaamisen kriteerien toimineen kohtalaisesti tai hyvin. Yksi vastaaja koki näiden kriteerien toimineen heikosti. Vastausvaihtoehtona oli lisäksi tarjolla erittäin heikosti sekä erittäin hyvin. Se, etteivät vastaajat koe kriteerien toimivan paremmin on hieman huolestuttava tutkimustulos, sillä kuvataiteen arvioinnin ja arvosanan antamisen tueksi on annettu tämänhetkisessä opetussuunnitelmassa yleisen arviointiosuuden lisäksi ainoastaan nämä hyvän osaamisen kuvaukset, sekä lyhyt teksti niistä asioista, jotka arviointia laatiessa tulisi ottaa huomioon. Myös myöhemmissä tutkimustuloksissa tulee esille laajemmin asioita ja perusteluita opetussuunnitelman seikkoihin, joissa vastanneet opettajat näkisivät parantamisen varaa.

Nämä opetussuunnitelmaan kirjatut oppilaan osaamisen tason arvioinnin valtakunnalliset kriteerit 6. vuosiluokan päätteeksi tulisivat olla käytössä alakoulun viimeistä kuvataiteen arviointia laatiessa (POPS, 2014, s. 268). Seitsemän kyselylomakkeeseen vastanneesta kuvataidetta opettavasta luokanopettajasta oli jossain työuransa vaiheessa arvioinut oppilaiden osaamista vuosiluokan 6 päätteeksi, ja heistä kuusi oli käyttänyt arvioinnin apuna opetussuunnitelman perusteissa olevia hyvän osaamisen kuvauksia. Yksi vastaaja, joka vastasi tähän kysymykseen ei, vastasi kuitenkin toisessa kysymyksessä käyttäneensä viimeksi kuvataiteen arvosanoja 6. vuosiluokalle laatiessaan vähän edellä mainittuja kuvataiteen arviointikriteerejä. Muut vastaajat kertoivat käyttäneensä niitä paljon tai erittäin paljon. Näiden vastausten perusteella näyttää siltä, että hyvän osaamisen kriteerit opetussuunnitelmassa toimivat ainakin jonkinlaisena apuna kuudennen luokan päätteeksi tehtävässä kuvataiteen arvosanan antamisessa.

Tämä yksi vastaaja, joka ei vastannut käyttävänsä arvioinnissa apuna opetussuunnitelmassa määriteltyä 6. vuosiluokan hyvän osaamisen kuvausta herättää

kysymyksiä siitä, missä määrin opetussuunnitelma on arvioinnin tukena. Toisaalta vastauksessa kysymykseen siitä, mistä asioista kyseinen opettaja muodostaa kuvataiteen arvosanan, hänen mainitsemansa tekijät arvosananmuodotukseen löytyivät opetussuunnitelmasta, eli hänen arviointinsa perustuu kuitenkin jollain tasolla kuvataiteen tavoitteisiin. Hänen muissa vastauksistaan oli havaittavissa kritiikkiä Perusopetuksen opetussuunnitelmaa (2014) kohtaan sen abstraktin termistön ja tavoitteiden vuoksi. Tämä näkyi myös muutaman muun vastaajan vastauksissa.

Tilanteessa, jossa opettaja ei ole osallistunut paikalliseen opetussuunnitelman laatimiseen, eikä käytä laadittua opetussuunnitelmaa lainkaan opetuksessa, kuvataiteen opetuksen ei voida tällöin nähdä noudattavan käytössä olevan opetussuunnitelman perusteita. Laitisen ja kumppaneiden (2011) Opetushallitukselle tehtyyn raporttiin osallistuneista yläkoulun 167 kyselyyn vastanneista kuvataidetta opettavista opettajista 12 % olivat tässä tilanteessa. (Laitinen, ym., 2011, s. 106.) Tässä tutkimuksessa kyselyyn vastanneilla alakoulun kuvataidetta opettavilla opettajilla ei onneksi ilmennyt tällaista ongelmaa, joskin lähimpänä tätä on kyselyyn vastannut opettaja, joka kertoi, ettei juurikaan käytä opetussuunnitelmassa määriteltäviä hyvän osaamisen kriteerejä arviointia laatiessaan.

Opettajista, jotka olivat joskus arvioineet kuvataiteen osaamista 6. vuosiluokan päätteeksi, neljä oli tehnyt koulunsa kuvataidetta opettavan kollegan kanssa yhteistyötä arviointia laatiessa. Näin ollen osa vastaajista näyttää tukeutuvan arvioinnissa opetussuunnitelman lisäksi kollegan tukeen. Neljä seitsemästä vastaajasta tarkoittaa yli puolta kysymykseen vastanneista. Tämä on suhteellisen linjassa Puukon ja kumppaneiden (2020) raportin kanssa, jossa noin 40 prosenttia tutkimukseen osallistuneista opettajista oli tehnyt kollegan kanssa yhteistyötä päättöarviointia laatiessaan usein tai lähes aina. Raportissa todettiin kuitenkin myös, että arvosanojen antaminen oli opettajille suhteellisen itsenäinen prosessi (Puukko, ym., 2020, s. 19, 30). Tämän pro gradu -tutkielman kyselylomakkeeseen vastanneet opettajat ovat kuitenkin suhteellisen pieni otos, eikä yhteistyön määrästä tai laadusta kysytty tarkempia tietoja.

5.2 Kuvataiteen arvosanan muodostaminen arviointikriteerien ja opetussuunnitelman avulla

Kyselylomakkeeseen vastanneet opettajat vaikuttavat vastausten perusteella pyrkivän tukeutumaan opetussuunnitelmaan ja siinä määritelyihin asioihin kuvataiteen arvioinnissa. Vastaajat saattoivat kuitenkin painottaa tavoitteita ja niistä johdettuja arviointikriteereitä eri tavoin, esimerkiksi kaikki vastaajista olivat täysin samaa mieltä tai samaa mieltä siitä, että jonkin tavoitteen ylittämällä oppilas voi kompensoida vaihtoehtoisesti jonkin tavoitteen alittamista. Tämä on linjassa opetussuunnitelman yleisen arviointiosuuden kanssa, jossa on määritelty, että annettu arviointi on keskimääräinen osaaminen suhteessa arvosanaan, ja jonkun tavoitteen osalta ylitetty taso voi kompensoida heikompaa osaamista jossakin toisessa tavoitteessa (POPS, 2014, s. 53).

Kiinnostava tutkimustulos tavoitteista johdettujen arviointikriteerien käytöstä oli se, että yli puolet vastasivat monivalintakysymyksessä painottavansa mielestään tärkeimpinä pitämiään tavoitteita ja niistä johdettuja kriteerejä. Toisaalta kaksi vastaajaa oli eri mieltä tai täysin eri mieltä tämän väittämän kanssa. Tämä herättää jatkokysymyksiä siitä, miksi kyselyyn vastanneiden opettajien näkemykset poikkesivat tässä väittämässä. Myös Karvin (2020) raportissa opettajien vastauksista kävi ilmi, että he saattoivat painottaa arvosanan antamisen osa-alueita eri tavoin (Puukko, ym., 2020, s. 30).

Lähes jokainen kyselyyn vastanneista opettajista pyrki ottamaan arvosanaa antaessaan huomioon kaikki kuvataiteen oppiaineeseen määritellyt tavoitteet ja niistä johdetut kriteerit. Näiden vastausten perusteella näyttääkin siltä, että kyselylomakkeeseen vastanneilla opettajilla on jonkinlainen, ellei hyväkin, käsitys siitä, mitkä opetussuunnitelmassa määritellyt oppiaineen tavoitteet ja niistä johdetut arviointikriteerit ovat. Kun verrataan kysymyksen vastauksia avoimeen kysymykseen, jossa opettajat saivat vapaasti kertoa, mistä asioista he muodostavat kuvataiteen arvioinnin, on vastausten välillä kuitenkin hieman ristiriitaisuuksia. Kaksi vastaajaa, jotka eivät osanneet sanoa kantaansa edelliseen väittämään,

mainitsivat kuitenkin useampia suoraan opetussuunnitelman tavoitteisiin ja kriteereihin liittyviä asioita. Toisaalta taas moni opettaja, kuten kaksi väitteen kanssa täysin samaa mieltä ollutta vastaajaa, ei eritellyt avoimen kysymyksen vastauksessa tarkemmin kuvataiteen arviointikriteerejä, vaan mainitsi ainoastaan opetussuunnitelman tai opetussuunnitelman tavoitteisiin yltämisen vastaukseen.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla avoimen kysymyksen vastauksista löytyi merkityksiä, joita kyselylomakkeeseen vastanneilla luokanopettajilla oli kuvataiteen arvosanan muodostamisesta. Tarkastelen näitä vastauksia ensimmäisen tutkimuskysymyksen näkökulmasta, eli miten kuvataidetta opettavat luokanopettajat näkevät opetussuunnitelman ja siinä määriteltyjen hyvän osaamisen arviointikriteerien tukevan kuvataiteen arviointia.

Kun verrataan opettajien arvosanan muodostamista koskevan avoimen kysymyksen vastauksia opetussuunnitelman kuvataiteen arviointikriteereihin 6. vuosiluokan päätteeksi, osa opettajien ilmauksista oli selkeästi yhdistettävissä näihin kuvataiteen tavoitteista johdettuihin arviointikriteereihin. Arviointikriteereihin liittyvissä vastauksissa korostui kolme arvioinnin kohdetta: kuvallisten ilmaisukeinojen käyttäminen (T4), kuvailmaisun taitojen kehittäminen (T5) ja yhdessä vastauksessa havaintojen ja ajatusten kuvallinen ilmaiseminen (T3). Oppiainekohdaisiin tavoitteisiin ja valtakunnallisiin kriteereihin perustuvan arvosanan antamisen merkitys on keskeinen osa arviointia, etenkin perusopetuksen nivel- tai päätösvaiheessa. (Ouakrim-Soivio, 2015, s. 15.)

Vastauksissa toistui oppilaan *osaamisen ja taitotason huomioiminen*. Vastauksissa toistui termi ”taidot” ja lisäksi erilaisia oppilaan teknistä tai omintakeista osaamista kuvaavia asioita, kuten värien käyttäminen, tekninen osaaminen materiaalien ja tekniikoiden osalta, persoonallinen ote sekä ilmaisukyky. Viisi pelkistettyä ilmausta, jotka luokittelin näihin alaluokkiin, linkittyivät myös opetussuunnitelman kuvallisen tuottamisen arvioinnin kohteeseen (T4) *Kuvallisten ilmaisukeinojen käyttäminen*. Opetussuunnitelmassa on määritelty tämän tavoitteen hyvän osaamisen kuvaukseen, että arvosanan kahdeksan saadakseen oppilaan kuuluu

kyetä soveltamaan kuvallisessa tuottamisessa oppiaineeseen kuuluvia moninaisia materiaaleja, tekniikoita ja ilmaisutapoja. (POPS, 2014, s. 269.)

Toiseen opetussuunnitelman kuvallisen tuottamisen arvioinnin kohteeseen (T5) *Kuvailmaisun taitojen kehittäminen*, löysin viisi pelkistettyä ilmausta. Tavoitteeseen kuuluvat oppilaan kyky asettaa tavoitteita ja pyrkimys kehittyä kuvallisissa tuottamistaidoissa. Opettajat kuvailivat vastauksissaan tähän tavoitteeseen liittyen oppilaan kykyä noudattaa tehtävänantoa, suunnittelun taitoja sekä kykyä vii-meistellä ja saattaa loppuun kuvataidetöitä. Tämä opetussuunnitelman tavoite ja arvioinnin kohde liittyvät oppilaan osaamiseen yksin ja ryhmän jäsenenä, mutta vastauksissa korostui selkeästi oppilaan oma kehittyminen. Yhteistyötä muiden kanssa ei mainittu. (POPS, 2014, s. 269.)

Vaikka opetussuunnitelmassa kuvataiteen sisällössä ei ole korostettu kuvailmaisua tai siihen kuuluvien eri tekniikoiden osaamista, korostuu taitojen hallinta kuitenkin kyselylomakkeen vastauksissa keskeisenä arvioinnin muodostamiseen vaikuttavana asiana. Toisaalta pedagoginen lähtökohta kuvataiteelle ja osa oppiaineen tavoitteista liittyvät erilaisten kuvallisten ilmaisukeinojen kokeilemiseen, käyttämiseen ja soveltamiseen. (Hartikainen & Suvanto, 2017, s. 178.) Kuvataiteen opetuksen keskiössä ja tärkeänä osa-alueena opettajien mukaan Laitisen ja kumppaneiden (2011) raportissa opettajat nostivat kuvataiteen opetuksen keskiöön pitkäjänteisen työskentelyn taitojen ja työn loppuunsaattamisen harjoittelu-minen, luovuuden, ilmaisun ja itsetutkiskelun kehittäminen sekä tuottamisen ja töiden arvostamisen taidot. Kyseisessä raportissa myös välineistä huolehtiminen ja perustaidot nousivat opettajien vastauksista. (Laitinen, ym., 2011, s. 114.)

Aineistossani yksi opettaja kertoi ottavansa arvioinnissa huomioon myös oppilaan omien näkemysten ja mielipiteiden esille tuomisen, joka liittyy arvioinnin kohteeseen (T3) *Havaintojen ja ajatusten kuvallinen ilmaiseminen*. Tämä tavoite liittyy opetussuunnitelmassa visuaaliseen ajatteluun ja havaitsemiseen. Tämän tavoitteen hyvän osaamisen kuvauksessa oppilas pystyy ilmaisemaan omia ajatuksiaan ja hyödyntämään niitä kuvallisen tuottamisen lisäksi myös muilla tavoin. (OPS, 2014, s. 269.) Omien ja toisaalta myös muiden ajatusten ja näkemysten ilmaiseminen ja arvostus ovat osa oppilaan oppimisen arviointia (POPS, 2014, s.

268). Seuraavassa esimerkissä on ilmaisia, jotka ovat linkittyneet näihin kolmeen edellä mainittuun, opettajien vastauksista löytyneeseen arviointikriteeriin:

"Arvosanaa antaessani huomioin: - oppilaan oma ilmaisukyky ja innokkuus - omien näkemysten ja mielipiteiden esille tuominen - oppilaan oma kehitys ja sinnikkyys - kyky noudattaa tehtäväksianto - tekninen osaaminen eri materiaalien ja tekniikoiden käytössä" (O11)

Koska kysymyksessä ei kysytty suoraan näiden arviointikriteerien käytöstä, on ymmärrettävää, ettei kaikissa vastauksissa ollut suoraa yhteyttä kriteereihin. Mikäli vastaajille olisi esimerkiksi näytetty vastaamisen yhteydessä kriteerit arvosalalle kahdeksan, olisi vastauksissa voinut olla selkeämpi yhteys kriteereissä mainittuihin asioihin. Arvioinnin tulisi kuitenkin olla linkittyneenä kaikkiin opetussuunnitelmassa määriteltyihin tavoitteisiin, joista arvioinnin kriteerit on johdettu. Tämä on keskeisintä myös kuvataiteen arvioinnissa. (POPS, 2014, s. 268.) On kuitenkin ymmärrettävä, että kyselylomakkeeseen vastaaminen ole tilanteena samanlainen kuin todellinen oppilaiden arvosanojen laatiminen, jolloin opettajat saattavat esimerkiksi olla perehtyneempiä eri arvioinnin osa-alueisiin arvioinnin ollessa ajankohtaista.

Vaikka kaikki pelkistetyt ilmaukset eivät suoraan liittyneet opetussuunnitelmassa oleviin arviointikriteereihin, oli *opetussuunnitelman ja sen määrittelemien tavoitteiden merkitys* selkeä monessa vastauksessa. Opetussuunnitelma oli jollain lailla ilmaistuna kolmen opettajan vastauksissa, ja toiset kolme vastaajaa mainitsi arvioinnin lähtökohtana olevan tavoitteet tai oppilaan osaamisen suhteuttaminen niihin. Vastauksissa oli kuitenkin eroavaisuuksia siinä, millä tavoin opetussuunnitelma tarjoaa apua arviointiin.

"OPS on ylipäättään arviointiosuudeltaan kryptistä tekstiä ja kaipaa selkeennytystä." (O7)

"Opetussuunnitelmasta peilaan tavoitteisiin oppilaan työskentelyä ja töitä mitä on tehnyt." (O3)

Opettajien vastauksista nousi myös *muiden arviointimenetelmien käyttäminen*, johon luokittelin kannustavan palautteen tai itse- ja vertaisarvioinnin huomioimisen arvosanaa antaessa. Opetussuunnitelmassa on linjattu, että kuvataiteen arviointi on ”luonteeltaan kannustavaa, ohjaavaa ja oppilaiden yksilöllisen edistymisen huomioivaa” (POPS, 2014, s. 268, 145). Yhdessä avoimen kysymyksen vastauksessa arvosanan muodostamisesta nousi kannustavan palautteen merkitys etenkin pienempien oppilaiden kohdalla. Kyselylomakkeeseen vastanneista opettajista osa oli valmis myös kannustamaan oppilasta pyöristämällä numeroa ylöspäin. Toisaalta hieman yli puolet vastaajista ei osannut sanoa kantaansa tähän eikä yksi opettaja ei ollut valmis näin tekemään.

Opettajalta saatu kannustava palaute tukee oppilasta yrittämään paremmin ja toisaalta myös vahvistaa oppilaan kokemusta siitä, että hän on onnistunut jossakin asiassa (Aksela, ym., 2012, s. 11). Kannustava palaute oppilaan saavuttamista tavoitteista sekä rakentavat huomiot niistä asioista, joissa oppilas kaipaa vielä harjoitusta, ovat peruskoulun opettajan arvioinnin keskeisimpiä tavoitteita (Ouakrim-Soivio, 2015, s. 15). Kannustavan ja kuvailevan palautteen avulla oppilas harjoittelee tiedostamaan omaa edistymistään ja samalla löytämään avaimia tavoitteiden saavuttamiseksi (POPS, 2014, s. 50–51). Huomion tulisi kuitenkin painottua niihin asioihin, jotka oppilas on oppimisessaan jo saavuttanut (Ouakrim-Soivio, 2015, s. 84). Opetussuunnitelmassa itsearviointi mainitaan osana kuvataiteen arviointia, jossa palautteen ja arvioinnin tavoitteena on kehittää oppilaan itsearviointitaitoja. (POPS, 2014, s. 268.) Lisäksi itse- ja vertaisarviointi antavat sellaista tietoa, jota arviointia tekevä ei muuten saisi pelkkää arviointiaineistoa tulkitsemalla (Keurulainen, 2013, s. 52). Seuraava esimerkkivastaus oli ainoa vastaus, jossa nämä mainittiin:

”Arvioin jatkuvasti oppilaan edistymistä suhteessa tavoitteisiin, hyödynnän itse- ja vertaisarviointia koko lukuvuoden ajan. Arvosana muodostuu kokonaisuudesta ja prosesseista, ei lopputuloksista.” (O4)

Laitisen ja kumppaneiden (2011) oppimistulosten arvioinnin seurantaraportissa kuvataidetta opettavien opettajien opettajakyselyyn vastanneista opettajista noin

puolet kertoi oppilaiden arvoivan omia töitään lähes jokaisella oppitunnilla. Samaisessa raportissa kuvataidetta opettavien opettajien mielestä 32 % piti erittäin tärkeänä ja 47 % piti melko tärkeänä, että oppilaat oppivat arvioimaan omia ja muiden tekemiä töitä. (Laitinen, ym., 2011, s. 111, 113.) Itsearviointin merkitys korostuu kuvataiteessa oppiaineen luonteen ja taiteelle ominaisen työskentelyn vuoksi, sillä itsereflektio ja oman edistymisen tarkastelu liittyvät siihen olennaisesti (Hartikainen & Suvanto, 2017, s. 193). Aiemmin esitelty Andersonin ja Krathwohlin taksonomiataulu voisi toimia myös itse- ja vertaisarviointien pohjana ja auttaa oppilasta arvioimaan omaa ja muiden kehittymistä kognitiivisten prosessien ja tietojen osalta (Ouakrim-Soivio, 2016, s. 305).

Kuten edellisessä esimerkivastauksessa, myös toisessa vastauksessa painotettiin sitä, kuinka arvosana muodostuu prosessista pelkän lopputuloksen sijaan. *Oppilaan ja hänen toimintansa näkemiseen kokonaisuutena* liittyi myös kaksi muuta vastausta, joissa oppilaan kehittyminen otettiin huomioon kuvataiteen arvioinnissa. Tällaiset näkemykset ovat linjassa opetussuunnitelman kanssa, jossa on määritelty opettajan tehtäväksi havainnoida oppilaan omaa kehittymistä mahdollistaakseen oppilaan edistymisen opinnoissaan. Opetussuunnitelmassa tätä edistymistä on tarkoitus havainnoida etenkin kuvien tuottamistaitojen ja niiden vastaanottamisen sekä tulkitsemisen osalta. (POPS, 2014, s. 268.) Jotta myös oppilaat ymmärtäisivät, että arvioinnin kohteena ei ole valmiiksi saatettu tuotos, vaan koko oppimisprosessi, on opettajan otettava huomioon jo opetusta suunnitellessaan riittävä ja monipuolinen palaute, joka ohjaa oppimista (Hartikainen & Suvanto, 2017, s. 182).

Aineistoni vastauksissa ei ollut tarkemmin eritelty, mihin osa-alueisiin opettajat oppilaan edistymistä vertaavat, vaan yleisemmin mainittu edistyminen suhteessa tavoitteisiin ja aikaisempaan, jopa koko alakouluikäiseen, kehittymiseen. Näin on määritelty myös opetussuunnitelman yleisessä arviointiosuudessa, jossa kuvataan arvioinnin luonnetta ja yleisiä periaatteita. Arviointia laatiessa sekä palautetta annettaessa opettajan on tarkasteltava oppilaan edistymistä suhteessa aiempaan osaamiseen (POPS, 2014, s. 48).

Opetussuunnitelman yleisessä arviointiosuudessa on määritelty, mitä työskentely tarkoittaa arvioinnin kohteena. Kuvataiteen opetuksessa harjoitellaan keskeisesti työskentelytaitoja, joita ovat esimerkiksi ”taito suunnitella, säädellä ja arvioida omaa työtään, taito toimia vastuullisesti ja parhaansa yrittäen sekä taito toimia rakentavassa vuorovaikutuksessa”. (POPS, 2014, s. 49–50.) Kyselyyn vastanneista opettajista kaikki kertoivat huomioivansa oppilaan työskentelytaidot arvioinnissa sitä koskevassa väittämässä. Myös avoimessa kysymyksessä neljä pelkistettyä ilmausta arvioinnista liittyi *työskentelytaitoihin oppitunneilla*. Opettajat mainitsivat esimerkiksi tehtävänannon noudattamisen, suunnittelutaidot ja työskentelyn yleisesti. Seuraavassa esimerkkivastauksessa opettaja kertoo arvioivansa oppilaan osaamista kokonaisuutena mainiten työskentelyn ja prosessit:

Työskentelytaitojen, työprosessien ja lopputulosten summa. Miten oppilas on ylittänyt asetettuihin tavoitteisiin. (O8)

Kyselyn vastauksista nousi vahvasti myös yrittämisen huomioiminen osana arviointia. Tämä liittyy myös opetussuunnitelmassa määriteltyihin työskentelytaitoihin (POPS, 2014, s. 49–50). Kyselyyn vastanneet opettajat olivat kaikki täysin samaa mieltä tai samaa mieltä väittämässä ”Otan huomioon oppilaan yrittämistä oppitunneilla antaessani kuvataiteen arvosanaa”. Myös avoimessa kysymyksessä arvioinnin muodostamisesta oppilaan yrittämisen ja sinnikkyuden huomioi vastauksessaan kaksi opettajaa. Edellä mainittujen kuvataiteen arviointiin vaikuttavien *oppilaan asenteeseen* liittyvien seikkojen lisäksi luokittelin samaan yläluokkaan kolmen opettajan mainitsemia oppilaan asennoitumiseen liittyviä ilmauksia, kuten oppilaan innostuneisuuden tai kiinnostuksen kuvataidetta kohtaan.

5.3 Opettajien näkemyksiä kriteeriperustaisesta arvioinnista alakoulun kuvataiteessa

Kyselylomakkeeseen vastanneiden luokanopettajien vastausten perusteella opettajat toteuttavat kuvataiteen arviointia monipuolisesti ja ottavat siinä monin

tavoin huomioon opetussuunnitelman tavoitteet ja niistä johdetut arviointikriteerit. Kuitenkin vastauksista nousi myös erilaisia haasteita kuvataiteen arviointia koskien. Kuten jo aikaisemmin mainittiin, kokevat opettajat nykyisten kuvataiteen arviointikriteerien, eli hyvän osaamisen kuvausten, toimivan keskimäärin kohtalaisesti. Lisäksi monivalintaväittämissä yli puolet vastaajista koki arvioinnin työlääksi, ja vain yksi opettaja koki kuvataiteen arvioinnin olevan helppoa.

Sekä monivalintakysymysten että avointen kysymysten perusteella opettajat kokevat kuvataiteen arvioinnin nykyisillä kriteereillä ainakin osittain haasteelliseksi. Tätä johtopäätöstä tukee erityisesti kysymys, jossa suurin osa vastaajista kaipasi lisää tukea arviointiin riippumatta siitä, kuinka laajat kuvataideopinnot tai pitkä työura vastanneilla opettajilla oli. Myös Laitisen ja kumppaneiden (2011) oppimistulosten arviointia koskevassa raportissa kuvataidetta opettavista yläkoulun opettajista 11 ilmaisi kaipaavansa tukea arviointiin ja opetussuunnitelmaan koulutuksen muodossa, mikäli se olisi mahdollista. Vastaajia oli yhteensä 167. (Laitinen, ym., 2011, s. 115.) Lisäksi Najat Ouakrim-Soivio nostaa teoksessaan Oppimisen ja osaamisen arviointi yhdeksi keskeisimmistä arvioinnin kehittämiskohteista opettajien arviointiosaamisen kehittämisen (Ouakrim-Soivio, 2015, s. 146).

Opettajien arviointityötä selkeyttämään ja arviointia yhdenvertaistamaan päättöarviointiin on laadittu oppiainekohtaiset arvioinnin kriteerit arvosanoille 5, 7, 8 ja 9 (Puukko, ym., 2019, s. 134, 39). Pro gradu -tutkielmani toinen tutkimuskysymys liittyi siihen, millä tavoin kuvataidetta opettavat luokanopettajat suhtautuvat näiden uusien arvosanakohtaisten kriteereiden käyttöönottoon nykyisten arvosanan 8 vaatiman hyvän osaamisen kuvauksen lisäksi. Yhdestätoista vastaajasta kymmenen koki tarvetta tälle uudistukselle myös alakouluissa. Tämän kysymyksen jälkeen vastaajilla oli mahdollisuus perustella vastaustaan, ja vastausten perusteella vaikutti siltä, että luokanopettajat kokisivat saavansa näistä arviointikriteereistä apua edellä mainittuihin arvioinnin haasteisiin.

Tämän kysymyksen osalta tulos oli selkeä, eli vastaajat kokivat tarpeelliseksi tuoda laajemmat arvosanakohtaiset kriteerit kuvataiteen arvioinnin tueksi myös alakoulun puolelle. Opettajien vastauksissa oli kuitenkin ristiriitaisuuksia. Esimer-

kiksi monivalintaväittämässä nykyisten kuvataiteen arviointikriteerien, eli 6 vuosi-luokan päätteeksi määriteltyjen arvosanan 8 kuvausten, riittävydestä noin puolet vastaajista eivät osanneet sanoa kantaansa. Sama tilanne oli väittämässä, jossa vastaajien piti arvioida yleisesti arvioinnin nykyisten kriteerien riittävyttä. Kysy-myksessä arvioinnin kriteerien tarpeesta arvosanoille 5, 7, 8 ja 9 tarjolla oli kui-tenkin vain vaihtoehdot kyllä tai ei, joten siitä oli mahdollista saada selville vas-tausten selkeämpi jakauma.

Kyselylomakkeeseen vastanneet opettajat eivät myöskään kokeneet arvioinnin kehittämistyötä ehkä niin tärkeäksi, kuin mitä olisi voinut päätellä siitä, että kym-men opettajaa yhdestätoista opettajasta kaipaisi tarkempia arviointikriteerejä alakoulun puolelle. Monivalintakysymyksessä arvioinnin kehittämistyön tärkey-destä samaa mieltä tai täysin samaa mieltä oli seitsemän vastaajaa eli vain vähän yli puolet lomakkeeseen vastanneista opettajista. Loput eivät osanneet sanoa kantaansa, ja yksi vastaaja oli eri mieltä sen tärkeydestä. Karvin raportissa (2020) lähes kaikki opettajat kokivat päättöarvioinnin kehittämistyön tarpeellisenä ja tär-keänä. Tähän kuuluu myös peruskoulun päättöarvioinnin kriteeriuudistus (Puukko, ym., 2020, s. 36).

Perusteluissa siihen, miksi arvioinnin kriteerejä tarvittaisiin myös alakoulun puo- lalle arvosanoille 5, 7, 8 ja 9 opettajien vastauksista nousi myönteinen suhtautu- minen kriteeriperustaiseen arviointiin. Opettajat pohtivat kriteerien merkitystä ar- vioinnin tukena nimenomaan kuvataiteessa. *Kuvataiteen arvioinnin haastavuus* nousi opettajien vastauksissa, jota perusteltiin esimerkiksi oppiaineen luonteella. Seuraavan esimerkkivastauksen lisäksi myös kolme muuta pelkistettyä ilmausta kuvailivat taito- ja taideaineiden haastavuutta.

”Erityisesti taito- ja taideaineiden arviointi on äärimmäisen vaikeaa ja vält- tämättä subjektiivista. Koska esimerkiksi juuri kuvataiteen opetuksesta suuri [osa] on työskentelyä, on sen onnistumisen tarkka mittaaminen mah- dotonta. Toki voidaan myös kuvataiteessa pitää kokeita, mutta niillä ei voida kattaa koko kuvataiteen opetusta. Jos siis yhä nähdään merkityksel- liseksi arvioida taito- ja taideaineita numeerisesti, on pystyttävä esittämään

oppilaille ja opettajille, mitä odotetaan oppilaalta minkäkin arvosanan saavuttamiseksi.” (O8)

Kuten Andersonin ja Krathwholin taksonomiaa käsittelevässä kappaleessa jo todettiin, taito- ja taideaineissa arviointi ei ole samalla tavalla suoraviivaista tai mahdollista mitata ainoastaan määrällisin keinoin, kuten kirjallisesti tai monivalintakokeella. Näin ollen kriteeriperustaisen arvioinnin objektiivisuus saattaa olla esimerkiksi kuvataiteessa haastavaa, vaikka arviointivälineen avulla voidaan tarkastella arvioinnin kohteena olevan asian osaamisen tasoa (Keurulainen, 2013, s. 47).

Edellisen vastauksen kaltaiset näkemykset saavat pohtimaan sitä, onko kuvataiteen numeerinen arviointi nykyisillä hyvää osaamista kuvaavilla kriteereillä järkevää. Opettajien mielipidettä kuvataiteen arvioimista numeroarvosanalla ei kysytty suoraan kyselylomakkeessa. Olisi kuitenkin ollut mielenkiintoista selvittää kaikkien vastaajien näkemys aiheesta, kun pohdinta taito- ja taideaineiden arvioinnin haastavuudesta sekä numeroarvioinnin mielekkyydestä nousi esiin useammassa kohdassa monella eri vastaajalla. Yleisesti arviointia koskevassa monivalintaväittämässä, joka koski opetushallituksen päätöstä aikaistaa numeroarviointi alkamaan jo neljänneltä luokalta, oli hajontaa vastaajien kesken. Neljä vastaajaa oli täysin samaa mieltä, että se on hyvä ratkaisu, mutta esimerkiksi kaksi vastaajaa oli tästä eri mieltä.

Luokanopettajat nostivat *yhdenvertaisuuden merkitykselliseksi ja myönteiseksi kriteeriperustaista arviointia puoltavaksi seikaksi*. Hieman yli puolet vastaajista mainitsi avoimessa kysymyksessä tasapuolisen tai yhdenvertaisen arvioinnin mahdollistumisen tai lisääntymisen perusteena sille, miksi nämä kriteerit olisivat tarpeellisia myös alakoulussa. Käsittelin tasapuolisuutta ja yhdenvertaisuutta synonyymeina tässä kysymyksessä, vaikka toki on mahdollista nähdä niissä viivahde-eroja.

Karvin (2020) raportissa linjattiin, että yhdenvertaisuuden lisääminen on yksi keskeisimpiä tavoitteita päättöarvioinnin uudistamistyössä. On havaittu, että kansallisten oppimistulosten arvioinnissa on suuria eroja siinä, minkä arvosanan saman

osaamisen omaavat oppilaat voivat saada päättöarvioinnissa. Tästä on seurannut laajaa keskustelua siitä, riittävätkö hyvän osaamisen, eli arvosanan kahdeksan, kriteerit takaamaan sen, että arviointi olisi kaikille oppilaille yhdenvertaista. (Puukko, ym., 2020, s. 26, 134.) Karvin (2020) raportissa enemmistö aineenopettajista koki uusien kriteerien lisäävän myös yhdenvertaisuutta peruskoulun päättöarvioinnissa. Lähes yhtä moni raportin tutkimukseen osallistuneista opettajista uskoi, että nämä kriteerit mahdollistaisivat arvioinnin yhdenvertaisuuden koulusta riippumatta. Osa kunnista on jo laatinut tai aikoo laatia kuntakohtaiset arvosanojen kriteeristöt. Jotta oppilaiden arviointi olisi mahdollisimman yhdenvertaista, olisikin tärkeää, että kaikilla on käytössä yhteinen valtakunnallisesti voimassa oleva kriteeristö, kuten tulevaisuudessa tuleekin olemaan päättöarvioinnin arvioinnin tukena. (Puukko, ym., 2020, s. 39, 41, 132.)

Aineistoni monivalintakysymyksessä siitä, kuinka hyvin nykyiset arvioinnin kriteerit kuvataiteessa mahdollistavat yhdenvertaisen arvioinnin, vastaajien näkemykset vaihtelivat hieman. Opettajien vastaukset vaihtelivat vastausvaihtoehdon ”täysin eri mieltä” ja ”samaa mieltä” välillä, eikä neljä vastaajaa osannut sanoa kantaansa. Vastaukset painottuivat kuitenkin siten, että lähes puolet vastaajista ei pitänyt kuvataiteen arvioinnin yhdenvertaisuutta mahdollisena nykykriteereillä. Kahdesta opettajasta, jotka pitivät kuvataiteen arvioinnin yhdenvertaista toteutumista mahdollisena jo nykykriteereillä, toinen mainitsi sen lisääntymisen avoimessa kysymyksessä yhtenä perusteluna avokysymyksessä. Toinen näistä opettajista ei puolestaan kokenut uusia kriteerejä tarpeellisiksi.

Yhdenvertaisuuden lisääntymisellä perusteltiin merkittävästi eniten sitä, miksi arviointikriteeriuudistus olisi toivottu myös alakouluissa. Neljä vastaajaa koki arvioinnin yhdenvertaistuvan kriteerien myötä. Osa vastaajista oli perustellut kriteereistä hyötymistä yhdenvertaisuuden lisäksi myös muilla tavoin, kuten arvioinnin helpottumisella ja selkeytymisellä sekä oppilaiden oikeusturvan toteutumisella.

”Näin arviointi olisi opettajille selkeämpää ja se auttaisi varsinkin rajatapauksia mietittäessä ja mahdollistaisi kaikille tasapuolisemman arvioinnin.”
(O10)

Kriteereihin suhtauduttiin myönteisesti myös siksi, että kaksi vastaajaa oli huolissaan siitä, että nykyiset kriteerit eivät mahdollista tasapuolista arviointia. Näissä vastauksissa pohdittiin, kuinka arviointi vaihtelee koulun sisällä ja oppilaitosten välillä, ja kuinka ilman kriteerejä arviointi on sattumanvaraista. Kahdessa vastauksessa korostui se, että jotta arviointi voisi olla yhdenvertaista, kriteerien tulisi olla yhtenäisiä ja vahvemmin ohjaavia. Arviointikriteerien laadulla olisi näin yhteys yhdenvertaisuuteen. Seuraavassa vastauksessa on kahteen edellä mainittuun alaluokkaan kuuluvia ilmauksia.

”Kriteerien kuvaaminen tekee arvioinnista yhdenvertaisempaa oppilaiden ja oppilaitosten kesken, mikäli taustalla olisi vahvemmin ohjaavat kriteerit arvosanojen antamiselle.” (O4)

Yhtä vastaajaa lukuun ottamatta kyselylomakkeeseen vastanneet opettajat kokivat siis tarkemman kriteeriperustaisen arvioinnin tervetulleeksi myös alakouluun. Kun opettajilta kysyttiin, millä tavoin heidän arviointitapansa muuttuisi kuvataiteessa arviointikriteerien myötä, ei tämä vastaaja (O5) kokenut ilmeisemmin juuri hyötyvänsä niistä. Tämän opettajan lisäksi toisen opettajan vastauksissa kummassakaan arvosanakohtaisia arviointikriteerejä koskevassa avoimessa kysymyksessä *ei ollut havaittavissa selkeää perustelua arvioinnin muuttumisesta arvosanakohtaisten kriteerien myötä*. Nämä vastaukset erottuivat joukosta, sillä muissa vastauksissa löytyi konkreettisia perusteluja ja kuvailevia näkemyksiä arvosanakohtaisista arviointikriteereistä. Vastausten perusteella *nykyiset arviointikriteerit koettiin suhteellisen riittäviksi*.

”Ehkä se muuttaisi siten, että joutuisi niitä katselemaan ja käyttämään.” (O5)

Useasta kyselylomakkeeseen vastanneiden opettajien vastauksesta pystyi kuitenkin löytämään näkemyksiä myös siitä, mihin suuntaan kuvataiteen arviointia tulisi kehittää. Näitä erilaisia *toiveita arvioinnin kehittämisestä* nousi perusteluissa uusien kriteerien tarpeesta sekä kysymyksessä siitä, miten heidän tapansa antaa kuvataiteen arvosanaa muuttuisi, mikäli myös vuosiluokan 6 päätteeksi oppilaan arvioinnin tueksi tulisivat arvosanakriteerit arvosanoille 5, 7 ja 9 nykyisten arvosanan 8 kriteerien lisäksi.

Kyselylomakkeen vastausten perusteella arvosanakohtaisten *kriteerien avulla arviointi muuttuisi paremmaksi monin eri tavoin opettajien ja oppilaiden näkökulmasta*. Opettajien yleisin perustelu siihen, kuinka arviointi muuttuisi uusien kriteerien myötä, olisi arviointityön helpottuminen kuvataiteessa. Helpottumisen lisäksi yksi vastaaja koki kriteerien syventävän arviointia. Toinen vastaaja arveli puolestaan kriteerien auttavan erityisesti rajatapauksia arvioidessa. Opettajat, jotka mainitsivat arvioinnin helpottumisen uusien kriteerien myötä, olivat aiemmissa vastauksissa yhtä lukuun ottamatta olleet samaa mieltä siitä, että oppilaiden osaamisen arviointi kuvataiteessa on työlästä ja samoin eri mieltä väitteessä arvioinnin helppoudessa.

Kaksi luokanopettajaa pohti vastauksissaan sitä, että arvosanakohtaiset kriteerit auttaisivat oppilaiden motivoinnissa ja ohjaamisessa. Näissä vastauksissa huomio kiinnittyi siihen, että opettajat kokivat oppilaiden hyötyvän näistä arvosanakohtaisista kriteereistä myös ennen itse arviointityötä. Tämä olisi myönteinen lisä. Yksi vastaaja ajatteli kriteerien helpottavan työskentelyä ja auttavan jo oppilaan ohjausvaiheessa, kun taas toisessa vastauksessa korostui se, että kriteerit toisivat joillekin oppilaille lisämotivaatiota ja auttaisivat tavoitteenasettelussa. Myös Karvin (2020) raportissa tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat tärkeäksi mahdollisuuden esitellä sekä oppilaille että heidän huoltajilleen, arvosanakohtaisia kriteereitä perusteluna arvosanan antamiselle (Puukko, ym., 2020, s. 131).

”[– –]Vaikka arvosanoja voi perustella jo nyt oppilaille, siitä huolimatta arvosanakriteerien numerokohtainen avaaminen oppilaille voi tuoda osalle lisämotivaatiota ja helpottaisi heidän tavoitteenasettelua. [– –]” (O4)

Kyselytutkimukseen vastanneiden luokanopettajien näkemykset arvioinnin kehittämissuunnasta sisälsi jonkin verran huolta ja kritiikkiä. Vaikka opettajat suhtautuivat pääosin hyötyvänsä arvosanakohtaisista kriteereistä kuvataiteen arvioinnissa, mikäli ne tulisivat alakoulun käyttöön, arvosanakriteerien toivottiin olevan konkreettisia, jotta arviointityö helpottuisi ja selkeytyisi. Puukon ja kumppaneiden (2020) raportissa osa opettajista ilmaisi huolta uuden kriteeristön laajuudesta ja abstraktiudesta ja siitä, että se mahdollisesti lisäisi opettajien työmäärää

(Puukko, ym., 2020, s. 37). Pyysin kyselylomakkeeseen vastanneita opettajia perustelemaan halutessaan sitä, tulisiko myös alakouluihin tuoda arvosanakohtaiset kriteerit arvosanoille 5, 7 ja 9. Seuraavassa esimerkkivastauksessa tuodaan esiin samanlaisia huolia kriteeristöstä, kuin Puukon ja kumppaneiden (2020) raportissa:

”Kyllä, jos ne ovat riittävän konkreettisia. Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa on hienoja termejä ja tavoitteita, joita pitää pohtia ja avata niiden merkityksiä, mitä ne tarkoittavat arjen koulutyössä.” (O6)

Arvioinnin luotettavuus kasvaa silloin, kun arvosanakriteerit on kuvattu yksityiskohtaisesti ja ymmärrettävästi, sillä näin opettajilla on mahdollisuus tulkita niitä samalla tavalla (Ouakrim-Soivio, 2015, s. 18). Liiallinen yksityiskohtaisuus oppilaiden osaamiskuvauksissa saattaa kääntyä itseään vastaan ja johtaa opettajien väliin tulkintoihin niistä (Ouakrim-Soivio, 2015, s. 60). Kyselylomakkeeseeni vastanneet opettajat esittivät samankaltaisia näkemyksiään siitä, millaiset kriteerit he kokisivat toimiviksi. Yksi vastaaja kuvasi näkemystään siten, että arviointikriteerit antaisivat opettajan arviointiin työkaluja, joiden myötä arviointi olisi mahdollista toteuttaa yhdenvertaisemmin ja monipuolisemmin. Mahdollisilta uusilta kriteereiltä kaivattiin kuitenkin selkeyttä nykyisten, liian tulkinnanvaraisiksi koettujen, osaamiskuvausten sijaan. Yksi vastaaja oli myös sitä mieltä, että arviointi on mahdollista perustaa luotettavammin tarkempien kriteerien varaan. Lisäksi kaksi vastaajaa uskoivat arvosanakohtaisten kriteerien selkiyttävän arviointia, mutta he eivät perustelleet tarkemmin millä tavoin. Seuraava esimerkki sisältää arviointikriteerejä koskevia toiveita ja samalla kritiikkiä opetussuunnitelman tämänhetkisestä tulkinnanvaraisuudesta.

”Kyllä se selkeyttäisi noiden numeroiden sisältämää taito/työskentelytasoa. Toivon silti selkotekestä kriteereihin. Tämänhetkiset tavoitteet ja arvioinnin kohteet ovat käsitteinä lukijan tulkittavana, mitä ne tarkoittavat. [– –]” (O6)

Mikäli oppiaineen tiettyä tavoitetta kuvataan turhan usealla, mahdollisesti pitkällä tai yksityiskohtaisella osaamista kuvaavalla tekstillä, hyöty käytännön arviointityössä voi heikentyä. Opettajat saattavat joutua tekemään omia tulkintoja yhteen

tavoitteeseen liittyvien moninaisten kriteerien välillä tai tehdä valintoja siinä, mitä kriteereitä päättää painottaa toisten jäädessä vähemmälle huomiolle. (Ouakrim-Soivio, 2015, 60.) Karvin (2020) raportissa tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat arvosanakohtaisille kriteereille tarvetta ja näkivät niissä hyötyjä, mutta raportin tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli myös kriteerejä koskevia toiveita ja odotuksia. Opettajat toivoivat kriteeristöltä selkeyttä, tiivistä muotoa ja konkreettisuutta. Turhan massiivista tai abstraktia kriteeristöä ei uskottu olevan yhtä helppoa käyttää, jolloin arviointi saattaisi olla vaihtelevaa. Opettajat siis toivoivat, että päättöarvioinnin kriteeristö olisi tarpeeksi selkeä, jotta sen sisäistäminen ja käyttöönotto onnistuisi opettajalta parhaiten arvioinnin avuksi. Toisaalta osa opettajista toivoi tulkinnanvaraisuuden helpottamiseksi koulutusta ja arvioinnin tukimateriaaleja esimerkkeineen. Näin voitaisiin varmistaa paremmin myös arvioinnin yhdenvertaisuus. Lisäksi raportin tutkimukseen osallistuneet opettajat toivoivat pääsevänsä keskustelemaan samaa ainetta opettavien opettajien kanssa kriteerien käyttöönottovaiheessa. (Puukko, ym., 2020, s. 40, 132.)

Vaikka kyselylomakkeeseeni vastanneet opettajat uskoivat arvosanakohtaisten kriteerien vievän kuvataiteen arviointia parempaan suuntaan, useammassa vastauksessa muistutettiin siitä, että taito- ja taideaineiden *haastavuus ja subjektiivisuus on yhä otettava huomioon kuvataiteen arvioinnissa*. Kaksi vastaajaa nosti esille sen, että arviointi on aina subjektiivista tulkintaa riippuen siitä, kuka sen tekee ja mihin sen perustaa. Kolmessa vastauksessa taas nousi opettajien syvälisiäkin ajatuksia siitä, onko numeroarviointi ylipäättään mielekäästä kuvataiteesta. Syiksi siihen mainittiin esimerkiksi määrällisten mittareiden puute osaamisen todistamiseksi. Seuraavassa aineisto-otteessa opettaja pohtii taito- ja taideaineita arvioinnin näkökulmasta:

”[– –] Olisi kuitenkin tärkeää, että taito- ja taideaineille jätettäisiin niiden kulttuurinen ja mielenterveydellinen arvo, jota ei todellakaan ole tarvis mitata arvosanoissa. Eli taiteilun ilo pitäisi voida säilyttää siitä huolimatta, että suoriutumista arvioidaan.” (O8)

Oppilaan kokonaisvaltainen huomioiminen myös emotionaaliselta kantilta on opimisen mielekkyyden kannalta olennaista (Aksela, ym., 2012, s. 26). Myös opetussuunnitelmassa on mainittuna oppilaiden psyykkisten ja yksilöllisten tarpeiden huomioiminen, samoin kuin kuvataideopetuksen merkitys oppilaan identiteetin ja hyvinvoinnin kannalta (POPS, 2014, s. 268). Oppimista ei aina ole mielekästä, tai edes mahdollista, muuntaa pelkiksi numeroiksi ja olisi tärkeää muistaa myös oppilaiden monipuolisen ja inhimillisen kasvun merkityksellisyys osana opetusta (Uusikylä & Atjonen, 2005, s. 192).

Aineistoni vastausten sisällönanalyysin perusteella suurin osa opettajista kokisi arvioinnin muuttuvan parempaan ja yhdenvertaisempaan suuntaan sekä saavansa kaivattua lisäapua kuvataiteen arviointiin, mikäli opetussuunnitelmassa olisi käytettävissä laajemmat arvosanakohtaiset kriteerit. Pääosin opettajat kokivat laajempien arvosanakriteerien tarjoavan lisää apua nimenomaan arvioinnin laatimiseen, mutta osa koki myös oppilaiden hyötyvän niistä jo työskentelyvaiheessa. Muutamaa vastausta yhdisti kuitenkin kriittisyys opetussuunnitelman tarjoamaa kriteeristöä ja arviointiosuutta kohtaan, ja mahdollisilta uusilta kriteereiltä kaivattiin selkeyttä.

5.4 Opettajien kuvataideopintojen laajuuden ja työuran pituuden merkitys näkemyksiin kuvataiteen arvioinnista ja sen kehittamisestä

Tarkastelin kyselylomakkeesta saatua aineistoa myös siitä näkökulmasta, vaikuttivatko siihen osallistuneiden luokanopettajien työuran pituus, kuvataideopintojen laajuus tai työskentelykunta vastauksiin. Työskentelykunnan perusteella johtopäätösten tekeminen ei vaikuttanut mielekkäältä saadun aineiston suppeuden vuoksi, joten jätin sen käsittelemättä. Työuran pituus sekä kuvataideopintojen laajuus vaikuttivat opettajien näkemyksiin jonkin verran, ja seuraavissa kappaleissa kuvaan näitä tutkimustuloksia.

Luokittelun aineiston analyysivaiheessa kyselylomakkeeseen vastanneet luokanopettajat kolmeen ryhmään sen mukaan, kuinka kauan vastaajat olivat toimineet luokanopettajana. Ensimmäinen ryhmä koostui neljästä luokanopettajasta, jotka olivat toimineet luokanopettajana alle vuodesta viiteen vuoteen. Toinen ryhmä koostui kahdesta luokanopettajasta, joiden työura opettajana oli keskipitkä, kuudesta viiteentoista vuoteen. Kolmas ryhmä koostui viidestä luokanopettajasta, jotka olivat toimineet luokanopettajana yli kuusitoista vuotta.

Opetuksen ja arvioinnin kehittämistä koskevissa väittämässä kolmessa kysymyksessä opettajauran pituudessa oli yhteneväisyyttä vastausten kanssa. Pitkään luokanopettajina toimineet suhtautuivat uusien arviointikriteerien kehittämistarpeeseen hiukan kielteisemmin kuin opettajat, joilla oli takana vähemmän vuosia luokanopettajana. Samanlainen jakauma näkyi myös suhtautumisessa arvioinnin nykyisiin kriteereihin, joita pidempään luokanopettajana toimineet pitivät riittävinä hieman enemmän kuin vähemmän aikaa luokanopettajina toimineet opettajat. Nämä vastaukset olivat siis yhteydessä toisiinsa, sillä samat opettajat, jotka olivat tyytyväisiä nykyisiin arvioinnin kriteereihin, eivät kaivanneet niihin yhtä paljon muutosta tai uusien kriteerien kehittämistä. Samoin pidempään luokanopettajina toimineet opettajat suhtautuivat myönteisemmin numeroarvioinnin alkamiseen jo neljänneltä luokalta, ja tässä väittämässä vastausten jakautuminen oli selkeintä. Vastausten jakautumisen erot olivat muutoin kuitenkin hyvin pieniä edellisissä väittämässä ja vastausvaihtoehto ”en osaa sanoa” oli suosittu valinta.

Arvosanan antamista koskevissa monivalintaväittämässä kolmessa kysymyksessä pitkään luokanopettajana toimineiden opettajien vastaukset olivat samantaisia keskenään ja erottuivat muista vastaajista. Kolme yli 16 vuotta luokanopettajana työskennellyttä opettajaa olivat ainoat, jotka olivat samaa mieltä tai täysin samaa mieltä väittämässä 6. vuosiluokan kuvataiteen arviointikriteerien riittäväydestä. Toisaalta myös yksi yli 16 vuotta luokanopettajana toiminut oli eri mieltä tämän väittämän kanssa. Kaksi yli 16 vuotta luokanopettajana toiminutta vastaajaa oli myös samaa mieltä siitä, että nykyiset kuvataiteen arviointikriteerit mahdollistavat yhdenvertaisen arvioinnin. Pitkiltä luokanopettajaurilta olevat opettajat suhtautuivat näin nykyisten arviointikriteerien yhdenvertaisuuteen hieman myön-

teisemmin, kuin lyhyemmiltä luokanopettajaurilta olevat opettajat, mutta vastauksessa oli silti paljon hajontaa. Kiinnostavaa oli myös, kuinka väittämässä ”Painotan arvosanaa antaessani mielestäni tärkeimpiä oppiaineessa määriteltäviä tavoitteita ja niistä johdettuja kriteereitä” kuusi vastaajaa kahdeksasta, jotka olivat ”samaa mieltä” tai ”täysin samaa mieltä” tämän väittämän kanssa, olivat yli 16 vuotta luokanopettajina toimineita opettajia.

Kovinkaan monessa kysymyksessä selkeää jakaumaa vastauksissa opettajauran pituuden mukaan ei ollut havaittavissa, mutta edellä mainituissa väittämissä oli havaittavissa jonkinlainen yhteys vastauksen ja luokanopettajauran pituuden kanssa. Yli 16 vuotta luokanopettajina toimineet vastaajat olivat yhtenäisimmin toimiva vastaajajoukko, eikä keskipitkiltä tai lyhyiltä työurilta olevien opettajien vastauksista ollut löydettävissä yhtä selkeää vastausten samankaltaisuutta. Löydetyissä samankaltaisuudessa ja yhteydessä on kuitenkin otettava huomioon vastaajajoukon pieni koko. Kiinnostavana voisi kuitenkin pitää sitä, että pitkään luokanopettajina toimineet tuntuivat olevan hiukan tyytyväisempiä nykyiseen opetussuunnitelman tarjoamaan tukeen arvioinnissa ja niiden mahdollistavan onnistuneen arvioinnin, eivätkä kokeneet ehkä siksi arvioinnin kehittämistyötä niin tärkeäksi. Olisi kiinnostavaa kuulla perusteluja siitä, miksi pitkään luokanopettajana toimineet opettajat painottivat opetussuunnitelman tärkeimpinä pitämiään tavoitteita ja niistä johdettuja kriteereitä enemmän kuin vähemmän aikaa luokanopettajina toimineet vastaajat. Perusteluja tähän vastaukseen ei ollut havaittavissa esimerkiksi opetussuunnitelman tuntemista koskevista kysymyksistä, sillä yhtä lailla heikolla tai hyvällä arvosanalla opetussuunnitelman arviointiosuuden tai kuvataiteen arviointiosuuden tuntenut opettaja saattoi painottaa tärkeimpinä pitämiään kriteerejä.

Kyselylomakkeeseen vastanneet luokanopettajat olivat opiskelleet vaihtelevan määrän kuvataidetta opinnoissaan, ja tarkastelin myös näiden opintojen laajuuden merkitystä opettajien vastauksissa. Luokittelin vastaajat kahteen ryhmään kuvataideopintojen laajuuden mukaan: ainoastaan luokanopettajan koulutuksen monialaisten opintojen (eli ainedidaktisten opintojen) kuvataiteen opinnot käyneisiin opettajiin sekä kuvataiteen perus- tai aineopinnot käyneisiin opettajiin. En-

simmainen ryhmä koostuu viidestä opettajasta ja toinen ryhmä viidestä perusopinnot käyneestä opettajasta ja yhdestä kuvataiteen aineopettajasta. Molemmissa ryhmissä opettajat olivat erimittaisilta opettajanurilta, joskin perus- tai aineopinnot omaavista kuudesta opettajasta suurin osa oli toiminut luokanopettajana yli kuusitoista vuotta.

Jopa ennakoitu tutkimustulos koski kuvataideopintojen laajuuden yhteyttä opetussuunnitelman kuvataiteen arvioinnin kuvauksen tuntemukseen. Kuten jo aikaisemmin tutkimustuloksissa todettiin, perus- tai aineopinnot käyneet opettajat arvioivat tuntevansa kuvataiteen arvioinnin kuvauksen vuosiluokille 3–6 paremmin kuin opettajat, joilla on kuvataiteesta vain ainedidaktiset opinnot. Tutkimustulos on ymmärrettävä, sillä mikäli oppiaineesta on laajemmat opinnot, on mahdollisesti myös oppiainetta koskeva osuus opetussuunnitelmassa melko tuttu.

Avoimessa kysymyksessä, jossa vastaajia pyydettiin kertomaan mistä asioista ja miten he muodostavat kuvataiteen arvosanan, pystyttiin yksitoista pelkistettyä ilmausta sijoittamaan suoraan opetussuunnitelman kuvataiteen arviointikriteereihin, jotka on määritelty 6. vuosiluokan päätteeksi hyvää osaamista kuvaaviksi sanallisiksi arvioiksi. Esimerkiksi tavoitteesta johdetun arvioinnin kohteen (T4) *Kuvallisten ilmaisukeinojen käyttäminen* alle sopi ilmaukset ”Värien käyttäminen” (O6), ”Oppilaan taidot” (O5), ”Persoonallinen ote ilmaisussa” (O6) ja ”Tekninen osaaminen materiaalien ja tekniikoiden osalta” (O11). Näistä yhdestätoista suoraan arviointikriteereihin liittyvistä arvioinnin kohteesta kahdeksan pelkistettyä ilmausta oli niiden opettajien vastauksista, joilla oli kuvataiteen aine- tai perusopinnot. Kaikki eivät kuitenkaan olleet vastauksissaan maininneet näin yksityiskohtaisesti eri osa-alueita, joista arvosanan muodostavat, vaan esimerkiksi kuudessa vastauksessa oli mainittuna opetussuunnitelma tai tavoitteet sellaisenaan. Näin vastanneista opettajista puolet oli aine- tai perusopinnot käyneitä ja puolet vain monialaiset opinnot suorittaneita. Näiden tutkimustulosten perusteella perus- tai aineenopettajat nimesivät useammin suoraan opetussuunnitelmassa määriteltyihin arviointikriteereihin kuuluvia ilmauksia, mutta kuvataideopintojen laajuudella ei ollut merkitystä siihen, kuinka usein opetussuunnitelma tai sen tavoitteet sellaisenaan mainittiin. Kuvataiteen tavoitteiden ja sen arviointiin liittyvien opetus-

suunnitelman kuvausten suora mainitseminen voidaan nähdä tässä tutkimuksessa olevan myös yhteydessä siihen, kuinka hyvin opettajat tuntevat kuvataiteen opetussuunnitelman arviointiosuuden.

Vaikka vastausten perusteella opettajat, joilla oli takanaan perus- tai aineopinnot kuvataiteesta, tunsivat opetussuunnitelman arviointiosuuden hiukan paremmin verrattuna opettajiin, jotka olivat käyneet ainoastaan kuvataiteen monialaiset opinnot, myös nämä opettajat mainitsivat avoimen kysymyksen vastauksissa yhtä usein taito- ja taideaineiden arvioinnin haastavuuden. Tämä oli hieman yllättävä tutkimustulos, sillä laajempien kuvataideopintojen olisi voinut olettaa antavan luokanopettajille enemmän valmiuksia antaa kuvataiteen arvosanoja. Kaksi opettajaa, joilla oli perus- tai aineopinnot kuvataiteesta, olivat toisaalta myös ainoat vastaajat, jotka eivät maininneet selkeitä konkreettisia muutoksia tai hyötyjä, miten mahdolliset uudet arviointikriteerit muuttaisivat heidän arviointiaan.

Yllättävä tutkimustulos on myös se, että vaikka opettajalla oli takanaan pitkä työura tai laajat kuvataideopinnot, koettiin kuvataiteen arviointi melko työlääksi näistä taustatekijöistä riippumatta. Hiukan työläämpänä kuvataiteen arviointia pitivät kuitenkin opettajat, joilla kuvataideopintoja oli ainoastaan ainedidaktisten opintojen verran. Tutkimuksessa ei löytynyt myöskään selkeää yhteyttä työuran pituuden tai kuvataideopintojen laajuuden ja opettajien kaipaaman lisätuen välillä. Lisää tukea arviointiin kaipasi seitsemän vastaajaa, joista viidellä oli kuvataiteen aine- tai perusopinnot. Vastaajat olivat myös eripituisilta työurilta. Opettaja, jolla oli kuvataiteen aineopinnot ja joka oli toiminut luokanopettajana yli 16 vuotta, erottui tässä kysymyksessä. Hän oli ainoa opettaja, joka oli täysin eri mieltä siitä, että kaipaasi arviointiin tukea.

5.5 Teemahaastattelu syventämässä ja selventämässä kyselylomakkeesta saatuja tutkimustuloksia

Toteutin myös teemahaastattelun tarkentamaan kyselylomakkeen avulla kerättyjä näkemyksiä. Kyselylomakkeen analyysistä saatu tutkimustieto auttoi haastattelukysymysten muotoilussa ja mahdollisti haastattelun avulla syvempien merkitysten ja näkemysten selvittämisen haastateltavalta. Haastattelun kysymykset

olivat osittain yhteneväiset kyselylomakkeessa olleisiin kysymyksiin, mutta haastattelukysymyksissä oli myös lisäkysymyksiä, joissa haastateltavalta oli mahdollisuus kuulla perusteluja vastauksilleen. Haastattelun merkityksellisimmiksi vastauksiksi tutkimustulosten kannalta muodostuivat kuitenkin ne, joissa haastateltavaa pyydettiin kommentoimaan tutkielmassa jo saatuja tutkimustuloksia. Näitä tuloksia olivat esimerkiksi havaintoni opettajauran pituuden vaikutuksesta opetussuunnitelmaan suhtautumiseen ja arvioinnin kehittämiseen. Lisäksi haastateltava kommentoi kyselylomakkeeseen vastanneiden opettajien kokemuksia siitä, että nykyiset hyvän osaamisen kuvaukset toimivat kohtalaisesti. Haastateltava kommentoi myös tuloksia siitä, että opetussuunnitelma koetaan epäselväksi ja liian abstraktiksi. Keskustelimme myös arvioinnin tuen tarvetta koskevista tuloksista sekä yhdenvertaisuuden mahdollisesta lisääntymisestä uusien arviointikriteerien myötä.

Haastattelun aikana haastateltava kuvasi monipuolisesti opetussuunnitelman tarjoamaa tukea sekä opetuksen suunnittelussa että arvioinnissa. Toisaalta haastateltava pohti myös kuvataiteen opetuksen ja arvioinnin sekä opetussuunnitelman välisiä haasteita ja opetussuunnitelman kyvyttömyyttä vastata koulun arkeen ja sen haasteisiin. Haastateltava suhtautuikin enimmäkseen myönteisesti opetussuunnitelman arvioinnin ja kuvataiteen arvioinnin kehittämiseen, jotta arvioinnin tueksi olisi tarjolla konkreettista apua. Haastateltava nostikin esille kehitysehdotuksia ja toiveita kuvataiteen arvosanakohtaisista kriteereistä ja opetussuunnitelmasta.

Haastateltava pohti myös luokanopettajien vaihtelevia valmiuksia opettaa kuvataidetta. Tämä ei varsinaisesti tullut esille kyselylomakkeessa, muutoin kuin erotuen vastauksissa, joissa kuvataideopintojen laajuus vaikutti opettajien vastauksiin. Osittain sen vuoksi haastateltava painotti alakoulun kuvataidetta opettavien luokanopettajien hyötyvän arvosanakohtaisista kriteereistä, sillä niistä hyötyisivät erityisesti ne opettajat, joiden vahvuuksiin kuvataideopetus ei kuulu. Lisäksi haastattelussa pohdittiin, miksi opettajien näkemykset erosivat osittain kyselylomakkeen tutkimustuloksissa sen mukaan, kuinka pitkä työura luokanopettajilla oli takana. Haastateltavan vastauksissa näkemykset kuvataiteen arviointikriteereistä sekä opetussuunnitelmasta yleisemmin limittyivät osin toisiinsa, minkä

vuoksi tutkimustulosten analysoinnissakin niiden käsittely on osittain päällekkäistä.

5.5.1 Haastateltavan suhtautuminen opetussuunnitelman arviointiluvun periaatteisiin ja kuvataiteen arviointikriteereihin

Opetussuunnitelma ja sen käyttö oli yksi haastattelun keskeisimpiä teemoja. Haastateltava koki *opetussuunnitelman olevan tukena niin opetuksen suunnittelussa kuin itse arviointityössä*. Luokahuonearvioinnin voidaan ajatella olevan kokonaisuus, johon kuuluvat sekä opetuksen suunnittelu opetussuunnitelman mukaisesti että tavoitteiden avaaminen oppilaille ja vanhemmille (McTighe & Ferrara, 1998, s. 14). Myös Karvin raportissa (2020), jossa tutkittiin opettajien päätösarvosanan muodostamista, opettajat kertoivat jo opetuksen suunnitteluun kuuluvan opetuksen tavoitteiden ja hyvän osaamisen kriteerien huomioimisen (Puukko, ym., 2020, s. 30). Tässä pro gradu -tutkielmassa toteutetussa kyselytutkimuksessa ei sitä suoraan kysytty. Opettajien vastaukset opetussuunnitelman tavoitteiden tuntemuksesta kuvataiteen osalta sekä moninaisten seikkojen huomioiminen arvioinnissa viittaavat kuitenkin siihen, että myös kyselyyn vastanneiden opettajien kuvataiteen tunnit on suunniteltu tavoitteet huomioiden, jotta niiden toteutumisesta on ollut mahdollista saada tietoa arviointia varten.

Haastateltava kuvaili opetussuunnitelman kuvataiteen tavoitteiden ohjaavan opetuksen suunnittelua erityisesti syksyisin, jolloin sen pohjalta muotoutuvat myös kuvataiteen tunneilla toteutettavat työt. Haastateltava kertoi kuvataiteen opetuksessa sisältöjen ja teetettävien töiden menevän usein osin limittäin 3. ja 4. vuosiluokilla sekä 5. ja 6. vuosiluokilla. Myös erilaiset projektit toimivat vaikuttavina tekijöinä siihen, millaisia töitä kuvataiteessa kulloinkin tehdään. Haastateltava kertoi palaavansa opetussuunnitelman määäämiin tavoitteisiin ja arviointikriteereihin uudelleen kuvataiteen arvosanoja laatiessa ja pohtivansa niiden avulla erityisesti rajatapauksia.

Sen lisäksi että opetussuunnitelma ja sen arviointikriteerit toimivat opettajan tukena, haastattelussa tuli myös esille arviointikriteerien tekeminen tutuksi myös

oppilaille. Haastateltava kertoi osan oppilaista olevan niistä hyvinkin kiinnostuneita. Kun tavoitteet herättävät oppilaissa kiinnostusta ja odotusta, ovat ne myös helpompi omaksua. Kun tavoitteiden haastavuustaso on sopiva oppilaille, lisäävät ne myös oppilaiden motivaatiota ja intoa. (Hartikainen & Suvanto, 2017, s. 183.)

”[– –]Me ollaan varsinki kutosilla käyty läpi sitten niitä kriteereitä niinku luvuvuoden alussa jo, että jos joku haluaa jotaki nii... Mulla on joskus ollut seinälläkin ne, että sieltä saa sitte ite kattoa. Mutta ei oo aina, se vähän riippuu. Ja jotkuhan on hirveen kiinnostuneita ja sitten me ollaan katottu niitä. Ja sitte niinkö syksyinhän on niinko hyväki ku alkaa suunnittelemaan niinku jotaki töitä, niin sieltähän on hyvä sitte aina kattoa että mitä meidän pitäis sitte tänä vuonna käyä läpi.” (H1)

Vaikka opetussuunnitelma toimikin haastateltavan ohjenuorana kuvataiteen opetuksen suunnittelusta oppilaiden osaamisen arviointiin, tuli haastattelussa useasti esille *opetussuunnitelman ja kuvataiteen arviointikriteerien kokeminen myös osin haasteellisina*. Myös kyselylomakkeen vastauksissa selvisi, että moni kuvataidetta opettava luokanopettaja kokee kuvataiteen arvioinnin haastavaksi ja osa myös työlääksi. Haastateltava kuvaili tämän johtuvan mahdollisesti siitä, että opetussuunnitelman ohjeet koetaan epäselviksi ja että kuvataiteen tavoitteita on liian paljon. Haastateltava kuvaili kuvataiteen arvioinnin haastavuutta myös osaamisen vaikean mitattavuuden takia, jolloin erityisesti opetussuunnitelman tarjoamista arviointikriteereistä olisi apua. Tämä näkemys nousi esille myös kyselylomakkeen vastauksissa, joissa useampi opettaja pohti yleisesti taito- ja taideaineiden arvioinnin haastavuutta, ja perusteli sillä arvosanakohtaisten arviointikriteerien tarvetta. Seuraavassa esimerkissä haastateltava kuvailee kuvataiteen arvioinnin haastavuutta:

”Se on vaikeaa ko tosiaan ne... tavallaan niinku ne kriteerit ei ehkä oo niin selkeät ja kuitenkin... tota... ehkä just sen takia se onki niinku maailman vaikeinta. [– –] Jos oiski niinko semmoset niinko... jossaki matematiikassa, että sun pitää osata tietyt alueet. Mutta kuvis on vähän niinku vaikeampi, siinä on... siinä on, tietenki voi olla tämmösiä, sun pitää osata tietyt tekniikat tai sitte... tekniikat ja sitte sen perusteella antaa jotaki arviointia. Mut

sitte on vielä tämmönen niinkö taiteellisuus siinä ja tämmönen harrastuneisuus ja... innostuneisuus niin... kyllä se melkonen soppa on, että tuota kyllä siinä mututuntumalla mennään pitkälle.” (H1)

Haastateltavan mielestä nykyinen opetussuunnitelma ja sen arviointikriteerit ovat liian epäselviä, mikä puolestaan johtaa siihen, että opettajat tulkitsevat niitä eri tavoin ja oman mielensä mukaan. Haastateltava arvioikin, että juuri opetussuunnitelman epäselvyys ja tulkinnanvaraisuus sekä sen useat tavoitteet johtavat siihen, että luokanopettajat kaipaavat arviointiin lisätukea. Tämä oli yksi tutkimustulos niin Karvin (2020) raportissa kuin tässä pro gradu -tutkielmassa toteutetussa kyselytutkimuksessa. Sen lisäksi, että haastateltava koki opetussuunnitelmassa olevien tavoitteiden määrän liian suureksi, koki hän osittain haasteelliseksi myös kyseisten tavoitteiden saavuttamisen oppilaiden osalta. Hän koki joutuneensa laskemaan rimaa vuosien saatossa. Tämän hän kertoi johtaneen myös turhautumisen tunteisiin opetussuunnitelmaa kohtaan.

Yhdeksi keskeiseksi ongelmaksi nousi haastattelussa haastateltavan kokemus siitä, että *opetussuunnitelma ei onnistu vastaamaan koulun arkeen ja sen haasteisiin*. Haastateltava kertoi oman kokemuksensa olevan samantyyppinen kuin tämän tutkielman kyselytutkimuksessa usean opettajan kuvailema tilanne, jossa he kokivat, ettei opetussuunnitelmateksti ole abstrakteine teksteineen yhteneväinen koulussa vallitsevan arjen kanssa. Haastateltava kuvaili oppilasaineksen olevan moninaista, eikä opetussuunnitelmassa esitetyt asiat, kuten sen tavoitteet, siksi kohtaa koulun arjen ja sen haasteiden kanssa. Opetuksen yksi tärkeistä tehtävistä on kuitenkin ottaa yhä enemmän huomioon erilaiset oppijat yhtä lailla kuin monipuoliset ja tilanteeseen sopivat oppimismenetelmät ja -ympäristöt (Aksela, ym., 2012, s. 26). Haastateltava koki kuitenkin, että juuri tähän erilaisten oppilaiden huomioimiseen opetussuunnitelma ei tarjoa tarpeeksi tukea, eivätkä opetuksen tavoitteiden saavuttaminen ole kaikille edes mahdollista.

”Näillä OPSin tekijöillä monesti unohtuu, että mikä se arki siellä on sen takia että... siellä on niitä erityisoppilaita ja sitte tuota... se porukka on niinko niin mahottoman kirjavaa, että ne, yleensä ne tavoitteet, mitä siellä on niin niitä ei niinkö monenkaan kohalla saavuteta edes.” (H1)

Haastateltava koki myös, että opetussuunnitelma tavoitteineen on tehty palvelemaan suuria kaupunkeja ja suuria kouluja. Haastateltava koki opetussuunnitelman toteutumisen olevan osin myös resurssikysymys. Myös Laitisen ja kanssa-kirjoittajien (2011) raportissa nostettiin esille, että kuvataideopetuksen resursseihin olisi kiinnitettävä huomiota siltä osin, että esimerkiksi visuaalisen median välineistö olisi saatava tasolle, joka mahdollistaa opetussuunnitelman toteuttamisen kaikissa kouluissa (Laitinen, ym., 2011, s. 153). Jos opetussuunnitelmaa ei ole mahdollista toteuttaa kaikkialla samalla tavoin, tarjolla oleva opetus voi näin asettaa oppilaita eriarvoiseen asemaan.

”Mennään noihin pieniin kuntiin esimerkiksi, ei niillä oo edes semmosia materiaaleja käytössä eikä niinkun luutavasti oo niinku tieto-taitoakaan. Että se on niinkö varmaan niille aivan hepreaa se koko OPSi. Että isojen kaupunkien, isojen koulujen... tavallaan niinkun tarpeisiin tehty, että niillä on käytössä sitte... kunnolla materiaaleja. [– –] Meilläkään ei oo kuvisluokkaa esimerkiksi, että kaikki vähän niinko puuhailee niillä omilla välineillään mitä siellä sattuu olemaan.” (H1)

Koska opetussuunnitelmasta löytyi haastateltavan mukaan parantamisen varaa, hän *suhtautui enimmäkseen myönteisesti opetussuunnitelman arviointiosuuden ja arviointikriteerien kehittämiseen*. Erityisen myönteisenä asiana hän koki mahdollisten uusien arvosanakohtaisten kriteerien tulemisen myös alakoulun kuvataiteen arvioinnin tueksi, sillä haastateltava uskoi arvioinnin yhdenvertaisuuden lisääntyvän niiden avulla. Erityisesti hän ajatteli, että kriteereistä hyötyvät sellaiset luokanopettajat, joilla ei ole niin suuria valmiuksia ja harrastuneisuutta opettaa ja arvioida kuvataidetta. Haastateltava kuvaili positiivisena asiana sitä, että opetussuunnitelmaa kehitetään koulun muuttuessa vastaamaan paremmin sen samalla muuttuviin tarpeisiin. Toisaalta tässä yhteydessä haastateltava toi esille myös huolestuneisuutta siitä, että opetussuunnitelma muuttuu entistä monimutkaisemmaksi. Haastateltava piti siis opetussuunnitelman muuttumista positiivisena asiana, mikäli se muuttuisi toimivammaksi ja palvelisi paremmin tarkoitusta.

"[– –] Ite taas aattelen sillain että se on hyvä että se niinkö muuttuu parempaan suuntaan, mutta tota... tai sillain jos se muuttuis selekiämmäksi ja yksinkertsemmaksiksi ja täsmällisemmäksi. Muttako tuota... ehkä se on just se pelko siinä, että se mennee entistä enemmän niinkö semmoseksi monimutkasemmaksi."
(H1)

5.5.2 Haastateltavan näkemyksiä kriteeriperustaisen arvioinnin tarpeesta alakoulun kuvataiteeseen

Haastateltava koki arviointikriteerien 5, 7 ja 9 olevan *toivottu uudistus nykyisten hyvän osaamisen kuvausten lisäksi myös alakoulun kuvataiteeseen*. E erityisen hyödylliseksi hän uskoi niiden olevan luokanopettajille. Mikäli kuvataiteessa olisi tarkka arvosanakohtainen kriteeristö, josta opettaja voisi katsoa oppilaan osaa- mista kuvaavan arvosanan nykyistä kriteeristöä helpommin, helpottuisi arviointi haastateltavan mielestä huomattavasti. Kyselytutkimukseen vastanneista luokanopettajista useat kokivat arvioinnin nykyisten arviointikriteerien avulla haastavaksi tai työlääksi. Haastateltava kuvailikin, että luokanopettajilla ei välttämättä ole aina niin laajaa oppiainekohtaista osaamista, jonka avulla arviointi luonnistuisi vaivattomasti nykyisillä arviointikriteereillä, vaan tarkempia kriteereitä tarvittaisiin ehdottomasti arvioinnin tueksi.

"No ehdottomasti pitäis olla [myös alakoulun puolella]. Miksi se ei pitäis olla alakoulussa niinku, tai miksi se olis sellainen, että alakoulussa ei tarte. Ni- menomaan siellähän sitä tarvitaan. Kun siellä on heikosti asiantuntemusta niillä opettajilla ja yläkoulussa on taas sitte aineenopettajat, jotka on pereh- tynyt siihen. Se auttais niinku, auttais tottakai sitä arviointia. Ilman muuta, se on hölmöä, kun niitä ei ole." (H1)

Haastateltava perusteli arvosanakohtaisten arviointikriteerien tarvetta myös sillä, että ne auttaisivat arvioinnin yhdenvertaisuuden lisäämisessä. Mahdollisten uu- sien kriteerien tulisi olla muodotaan täsmälliset ja yksinkertaiset toimiakseen mahdollisimman hyvin, sillä kuvataidetta opettavilla luokanopettajilla on haasta- teltavan mielestä erilaisia valmiuksia opettaa ja arvioida kuvataidetta. Haastatel-

tava koki, että yhdenvertaisuuden toteutuminen vaatisi näitä numerokohtaisia kriteereitä, mutta niiden lisäksi myös kuvataiteen opetuksen tavoitteiden tulisi olla täsmällisempiä.

Haastattelussa kävi ilmi, että haastateltava koki, etteivät nykyiset hyvää osaamista kuvaavat arvioinnin kriteerit 6. vuosiluokan päätteeksi riitä arvioinnin tueksi, sillä niiden käyttämiseen liittyy paljon opettajan omaa tulkintaa. Tämä vastaa kyselylomakkeen aineistosta saatuja tutkimustuloksia, joissa opettajat kuvailivat arvioinnin vaihtelevan opettajan tulkinnoista riippuen. Haastateltava koki lisäksi, että osalla opettajista kuvataiteen arviointiin saattavat vaikuttaa oppilaan kuvataideosaamisen lisäksi myös muut asiat, esimerkiksi käyttäytymisen ongelmat tai muut oppitunneilla tapahtuneet asiat. Tarkat arvosanakohtaiset kriteerit auttaisivat tässäkin asiassa, jotta opettajilla olisi täsmällisemmät ohjeet siitä, mihin arvosana tulee perustaa.

Haastattelussa nousi esille useaan otteeseen, että kuvataidetta opettavilla *luokanopettajilla saattaa olla vaihtelevat valmiudet opettaa ja arvioida kuvataidetta*. Haastateltava pohti tässä yhteydessä yhdenvertaisuuden toteutumista, sillä mikäli opettajien taso on moninainen ja vaihteleva, ei se mahdollista oppilaille myöskään parasta oppia. Myös Laitisen ja kumppaneiden (2011) raportissa nostettiin esille luokanopettajien sisällöllisen ja aineenhallinnallisen osaamisen kehittämisen tarve, jotta kaikille oppilaille olisi tarjolla laadukasta kuvataideopetusta (Laitinen, ym., 2011, s. 152).

Luokanopettajien kuvataideopetuksen vaihtelevat valmiudet huomioon ottaen vahvistuu myös tarve tarkemmille arvosanakohtaisille arviointikriteereille. Haastateltava kuvaili kuitenkin, että kuvataidetta saatetaan pitää sellaisena oppiaineena, jota ajatellaan kaikkien olevan kykeneviä opettamaan. Tosiasiassa haastateltava ei näin kuitenkaan uskonut, vaan ilmaisi huolensa vaihtelevasta kuvataiteen opetustasosta. Hän pohti tätä myös tuntijakojen kannalta:

”Tossakihan vois olla viisasta, että koulut käyttäis sitte... taas niinku viisaasti niitä opettajia jotka hallitsee sen homman, kuvikseenki. Mutta kuvista

pietään vähän semmosena heittopussiaineena, että kaikkihan voi kuvista pitää. Niin se on sitten hyvin monikirjavaa.” (H1)

Haastateltavalta kysyttiin myös kyselylomakkeen tutkimustuloksesta, jossa kauemmin luokanopettajana toimineet olivat tyytyväisempiä nykyisiin arvioinnin kriteereihin ja suhtautuivat uusien arviointikriteerien kehittämiseen hieman kielteisemmin kuin vähemmän aikaa luokanopettajina toimineet opettajat. Tätä haastateltava kommentoi kuvailemalla arviointikriteereiden muutosta osana opetussuunnitelman muutosta ja uskoi *luokanopettajien työuran pituudella olevan merkitystä* siinä, kuinka opettajat suhtautuvat opetussuunnitelmaan ja arvioinnin kriteereihin. Hän arvioi, että pidempään luokanopettajina toimineet saattavat olla muutosvastaisempina kuin vähemmän aikaa luokanopettajina toimineet. Näin olen nykyisiin arviointikriteereihin saatetaan olla tyytyväisempiä ja uusien kehittämiseen suhtautua kielteisemmin, sillä uudistuksiin saatetaan olla väsyneitä.

”Jaa-a. No ehkä se johtuu siitä, että munki aikana tuo OPSi on moneen kertaan muuttunu. Opettajat on vähän, tai tämmöset vanhemmat opettajat, vähän niinku väsyneitä siihen että aina tulee se uus ja uus. Tottakai se niinkö OPSi muuttuu sen takia että koulu muuttuu ja sitä halutaan kehittää sitä opetusta, mutta tuota... Se varmaan koetaan hirveen työlääksi sitte aina se, se OPSin muuttuminen. Että jaaha, taas tuli uuet jutut että... Nuorilla ei ehkä se... ku se perspektiivi on lyhyempi, ei sitä sillain aattele.” (H1)

Haastattelu vahvisti kyselylomakkeesta saatua tutkimustulosta siitä, että työuran pituudella voi olla vaikutusta siihen, millä tavoin luokanopettajat suhtautuvat opetussuunnitelman muutoksiin ja arviointikriteereihin. Haastattelussa nousi myös muita asioita, joissa opettajan työuran pituudella saattoi olla merkitystä. Haastateltava esimerkiksi koki, että arviointiin ja arviointikriteerien käyttöön voi saada lisää perspektiiviä työkokemuksen myötä, eikä kuvataiteen arviointi silloin tunnu enää yhtä työläältä toisin kuin opettajauran alussa.

5.5.3 Haastateltavan näkemyksiä siitä, mihin suuntaan kuvataiteen arviointia pitäisi kehittää

Haastattelukysymyksessä, jossa haastateltavalta kysyttiin sitä, kuinka arvosana-kohtaiset kriteerit muuttaisivat arviointia, mikäli ne tulisivat myös alakoulun puolelle, haastateltava pohti *kehitysideoita, joita opetussuunnitelma voisi tarjota kuvataiteen arvioinnin parantamiseksi*. Keskeisin toive haastateltavalta oli opetussuunnitelman muuttuminen konkreettisemmaksi, niin arviointiosuudeltaan kuin muiltakin osin. Kuvataiteenopetuksen tueksi hän toivoisikin tulevaisuudessa opetussuunnitelmaan esimerkkitoita ja ”tietopankkia”, josta opettaja saisi konkreettisia vinkkejä opetuksensa tueksi. Nämä toiveet voisivat palvella etenkin niitä opettajia, joiden vahvuusalue kuvataide ei ole. Haastateltava uskoi, että mikäli opetussuunnitelma muuttuisi yksinkertaisemmaksi, selkeämmäksi ja sisältäisi esimerkiksi edellä mainitun tietopankin, se olisi varmasti monille opettajille mieleinen ja antaisi kaivattua lisätukea.

”[– –] Siellä vois olla niinko tämmösiä niinkun, esimerkkitoita esimerkiksi. Jotenkin niinku malleina. Ei niitä tarttis käyttää, mut siellä vois olla. [– –] Myöskin ne, jotka ei oo perehtyny siihen, eikä oo niinko ammatitaitoa, sais niinku jonku niinku semmosen, että mitä mun pittää tänä vuonna tehdä. Ei olis aivan niinko pihalla. Ja sitte se monesti mennee ko, oppilaille sitä tehään niinku ihan mitä sattuu siellä. Että siellä vois olla ihan tämmönen niinkö joku... joku jonkinsortin niinku tämmönen, pankki, mistä sitten vois niinkun jokkainen valita jotakin.” (H1)

Haastateltava nosti useampaan otteeseen keskeisimmäksi toiveeksi arviointikriteereiltä konkreettisuuden, yksinkertaisuuden ja selkeyden, mikä vahvasti kyselylomakkeen avulla saatuja näkemyksiä. Jos tällaiset arviointikriteerit olisivat käytössä, haastateltava näki, että sen seurauksena kuvataiteen arviointi yhdenvertaistuisi. Tällöin opettajien olisi helpompi suhteuttaa oppilaan osaaminen ja taitotaso niille kuuluvaan arvosanaan, vaikka kuvataide ei kuuluisi opettajan vahvuuksiin, sillä arviointikriteerit olisivat tarpeeksi selkeät kaikille. Samoin haastateltava esitti ajatuksensa siitä, että mikäli kuvataiteen tavoitteita olisi vähemmän ja mikäli ne olisivat sisällöltään selkeämpiä ja konkreettisempia, helpottuisi luokanopetta-

jan työ sen myötä. Haastattelun lopussa haastateltava tiivistä myönteisen suhtautumisensa arviointikriteerien uudistamiseen ja ilmaisi keskeiset toiveensa ja positiiviset muutokset, joita kuvataiteen opetukseen ja arviointiin tulisi niiden myötä:

”Että tosiaan niinkö siitä johtuen, että sitä kuvista opettaa niin kirjava joukko, niin ois hyvä olla just niitä, tuota, arvosanakohtasia kriteereitä niinku täsmällisemmin, yksinkertasemmin. Ja se, sen takia niinku tää arviointi voi olla niinkö mutulla tai sitte tämmös- täm- muillakin perusteilla, ku kuvisansioitten perusteella tapahtuvaa. Siinä sitte voijaan arvoja sitä mitä siellä tunneilla tapahtuu, vaikka jotaki käytöshäiriöitä tai muita, sehän ei sais vaikuttaa siihen kuviksen arvosanaan. Mut se voi mennä sitte semmolla opettajilla siihenki. Tavallan sitä käyttäytymistä arvioijaan, mitä muutaki kuvistunnilla tapahtuu. Tuota... ne mitkä vaikuttaa yhenvertaseen arviointiin nii on just noi, yksinkertaset ja täsmälliset tavoitteet ja kriteerit. Numerokohtaset, joo.” (H1)

6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tämän tutkimuksen osalta on kiinnitettävä huomiota siihen, että eettisillä ratkaisuilla on merkitystä ratkaisuihin, joita tutkijana olen tehnyt. Tieteenetiikka, eli tämän tutkimuksen ja etiikan yhteys, on osa tieteellisen tutkimuksen tekemistä. (Sarajärvi & Tuomi, 2018, luku 5.1.) Tutkimustulokset eivät ole täysin irrallisia valitusta tutkimusmenetelmästä tai tutkijasta, vaan tutkijan tekemillä valinnoilla on vaikutusta tutkimuksen tuloksiin (Sarajärvi & Tuomi, 2018, luku 1.1.2). On oltava tietoinen, että myös tässä tutkielmassa tutkimusasetelmaan ja muihin ratkaisuihin liittyy välttämättömästi myös subjektiivisia valintoja, jotka on tehty oman ymmärryksen varassa. Olen pyrkinyt suorittamaan tämän tutkimuksen hyvän tieteellisen käytännön mukaan. Tutkimus ja sen tulosten voidaan siis ajatella olevan eettisesti hyväksyttäviä ja luotettavia (TENK, 2012, s. 8).

Olen tehnyt tutkimuksen toteuttamiseen liittyvät ratkaisut tutkimuksen eettisyyden ja toisaalta myös eettiset ongelmat tiedostaen. Olen tehnyt ratkaisut tietoisesti harkiten parhaan tietämyksen valossa. Eettisyyden kannalta on tärkeää, että laadullista tutkimusta tehdessä määritellään itselle tutkijana ja lukijalle tutkimukseen tutustuttaessa, mitä ollaan tekemässä ja mikä on tutkimuksen tavoite. (Sarajärvi & Tuomi, 2018, luku 2.3.) Lisäksi pyrin olemaan avoin myös tutkittaville, sekä kyseelyyn vastanneille että haastatteluun osallistuneelle, siitä, mihin heidän vastauksiinsa käytetään ja mistä tässä tutkimuksessa on kyse.

Kyselyyn vastaaminen ja haastatteluun osallistuminen on perustunut täysin vapaaehtoisuuteen. Vaikka lähestyinkin potentiaalisia vastaajia, ketään ole painostettu osallistumaan tutkimukseen vastoin tahtoaan, vaan siihen on saanut jättää osallistumatta täysin vapaasti ilman erillisiä perusteluja. Vapaaehtoisuus tutkimuksessa voi toki johtaa siihen, että vastaamaan päätyvät sellaiset ihmiset, joilla on vahva mielipide kyseisestä tutkimuskohteesta joko puolesta tai vastaan. Näin pohdittiin käyneen esimerkiksi Karvin (2020) raportissa, jossa käsiteltiin päättöarvioinnin uusia kriteerejä (Puukko, ym., 2020, s. 130).

Keskeisenä asiana tämän tutkimuksen luotettavuuden kannalta voi pitää aineistoon ja tutkimuskohteisiin liittyviä seikkoja. Vastausprosentti kyselylomakkeeseen oli pyöristettynä 73 %. Olen itse tyytyväinen vastaajien määrään ja vastausaktiivisuuteen. Vastausprosentin korkeutta voidaan selittää sillä, että olin oletta-
nut kyselylomakkeen saaneiden opettajien olevan mahdollisesti kiinnostuneita ja halukkaita vastaamaan kyselylomakkeeseen. Lisäksi olin arvioinut heidän olevan kiinnostuneita auttamaan aineiston ja kuvataiteen arviointiin liittyvän tutkimustiedon kartuttamisessa. Koska laadullisessa tutkimuksessa keskeisenä tavoitteena ei ole tilastollinen yleistettävyyys, tutkimusjoukon koko ei tässäkään tutkielmassa ole suuri (Sarajärvi & Tuomi, 2018, luku 3.3).

Tämän pro gradu -tutkielman tutkimusjoukkona toimi yksitoista opettajaa kolmesta eri kunnasta eri puolilta Suomea. Heidän opettajauransa olivat alle vuodesta yli kuuteentoistavuoteen. Lisäksi tutkimukseen osallistuneiden opettajien kuvataiteen opinnot vaihtelivat luokanopettajan monialaisten opintojen kuvataiteen opinnoista aineenopettajan opintoihin. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta voi pitää hyvänä asiana, että tutkimusjoukko on näiltä osin monipuolinen, mutta toisaalta vastauksista ei aina ollut mahdollista löytää yhteyttä näiden taustatietojen ja vastausten välillä. Näin ollen taustatiedoilla ei ollut siksi niin suurta merkitystä, kuin mitä olisin ennalta ajatellut. Kuitenkin tutkimuksessa löydetty yhteneväiset näkemykset esimerkiksi pitkään luokanopettajina toimineilla opettajilla sekä kuvataideopintojen laajuuden merkitys näkemyksiin antoivat mielekästä tietoa.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien henkilöllisyys on häivytetty tästä tutkimuksesta, eikä heitä pystytä tunnistamaan annettujen vastausten perusteella. Lisäksi osallistujilta kerättiin vain tutkimuksen tulosten kannalta mahdollisesti olennaisena pidettyä tietoa. Osallistujien taustatiedoista kysyttiin ainoastaan tämänhetkinen työskentelykunta, opettajauran pituus vuosissa sekä kuvataideopintojen laajuus. Osallistujilta ei siis kysytty esimerkiksi ikää, sukupuolta tai koulua, jossa he työskentelevät. Näiden kysymättä jättämistä perustelen anonymiteetin säilyttämisen lisäksi myös sillä, että tutkimuksen kannalta ne eivät olisi luultavasti tuottaneet merkittävää lisätietoa.

Alkuperäiset vastaukset, joita tässä tutkielmassa on nostettu analyysin tueksi, käytetään ainoastaan esimerkkeinä, kuten laadullisessa tutkimuksessa on suositeltavaa (Sarajärvi & Tuomi, 2018, luku 1.1.2). Tutkimuksen tarkoitus ei ole olla yleistävä, vaan pikemminkin kuvaava katsaus tutkittavaan aiheeseen. Esimerkeiksi nostetut suorat lainaukset opettajien vastauksista on valittu sillä perusteella, että ne ovat lukijalle mielekkäitä ja antavan tietoa tutkimukseen osallistuneiden opettajien näkemyksistä.

Kyselytutkimuksen vastaukset ovat olleet vain minun hallussani tietokoneella salasanan takana. Haastattelu on ollut hallussani tietokoneella sekä Zoom-tallenteena että litteroituna versioina ja haastateltavalla on ollut tästä ja kaikesta haastatteluun liittyvistä seikoista tieto tieteellisen tutkimuksen tietosuojailmoituksen muodossa. Kyselytutkimuksessa ja haastattelussa saatuja tietoja on säilytetty vain sen aikaa, kun on ollut tarpeen tutkimuksen kannalta, minkä jälkeen ne on hävitetty kokonaan. Näin on ollut mahdollista taata, että saadut tiedot päätyvät ainoastaan tämän pro gradu -tutkielman tutkimuskäyttöön. Vastausten käsitelyssä ja kirjaamisessa, kuten muissakin tähän tutkimukseen liittyvissä ratkaisuissa, olen noudattanut rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta taatakseeni hyvien tieteellisten käytäntöjen toteutumisen (TENK, 2012, s. 8).

Tässä tutkimuksessa painottui osittain suomenkielinen tutkimuskirjallisuus. Perustelen sitä sillä, että koko tutkimuksen asetelma ja konteksti liittyvät vahvasti suomalaiseen peruskouluun ja opetussuunnitelmaan. Aihe oli rajattu suhteellisen tiiviisti koskemaan suomalaisen peruskoulun ja sen opetussuunnitelman nykytilaa, ja pyrin siksi valitsemaan tätä näkökulmaa tukevaa kirjallisuutta. Mikäli rajaus olisi ollut toisenlainen, olisi myös hyödynnetty kirjallisuus valittu erilaisesta näkökulmasta.

7 Pohdintaa

Seuraavaksi esittelen johtopäätöksiä, jotka perustuvat tutkimustuloksiini. Lisäksi pohdin tätä pro gradu -tutkielmaa osana laajempaa kokonaisuutta ja nostan esille jatkotutkimusideoita. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä pyrittiin selvittämään, kuinka luokanopettajat näkevät opetussuunnitelman yleisen arviointiosuuden ja kuvataiteen arviointikriteerien tukevan kuvataiteen arvioinnissa. Opetussuunnitelman mukaan oppilaalle tarkoitetun arvioinnin ja palautteen kuvataiteessa tulisi tukea kuvallisen tuottamisen ja tulkinnan taitoja, pitkäjänteistä työskentelyä, visuaalisen kulttuurin tuntemuksia sekä itsearviointitaitoja (POPS, 2014, s. 268). Arvosanan muodostamista koskevien vastausten perusteella näistä korostui eritoten kuvallisen tuottamisen taitojen ja pitkäjänteisen työskentelyn arviointi. Kuvallista tulkintaa ja visuaalisen kulttuurin tuntemusta ei suoraanaisesti mainittu lainkaan, ja itsearviointitaidoista puhuttiin vain yhdessä vastauksessa. Opettajat kuvailivat kuitenkin suhteellisen monipuolisesti erilaisia opetussuunnitelmaan perustuvia seikkoja, jotka he ottaisivat huomioon kuvataiteen arvioinnissa. Näitä olivat esimerkiksi oppilaan yksilöllisen edistymisen, oppimisprosessien ja työskentelytaitojen huomioiminen.

Arvosanan antaminen ja siihen vaikuttavat tekijät ovat tämän tutkielman keskeisiä tutkimuskohteita. Kyselytutkimukseen vastanneiden opettajien vastauksista löytyi kuitenkin myös formatiiviseen arviointiin liittyviä seikkoja. Formatiiivisessa arvioinnissa arviointi nähdään prosessina, ja sen keskeisiä tehtäviä on antaa oppilaalle kannustavaa ja oppimista tukevaa palautetta. Arviointi tulisivin olla osa oppimisen ja opetuksen kaikissa vaiheissa suomalaisessa perusopetuksessa. (Ouakrim-Soivio, 2015, s. 15.) Haastattelussa nousi esille arviointikriteerien kulkeminen mukana suunnittelusta arvosanan antamiseen.

Opettajien autonomia mahdollistaa arvosanaa antaessa arvioinnin painottamisen niihin asioihin, joita opettaja pitää tärkeänä. Vaikka opettajien pedagogisen vapauden voidaan ajatella olevan osa suomalaisen opetuksen onnistuneisuutta, opettajien omat painotukset saattavat heikentää arvioinnin luotettavuutta. (Ouakrim-Soivio, 2015, s. 121). Opetuksen arvioinnin tulisi kuitenkin olla sellaista,

että se ottaisi huomioon monipuolisesti sekä tasapuolisesti kaikki oppilaat erilaisine vahvuuksineen. Pahimmillaan yksipuolinen arviointi voi jättää oppilaiden taitoja ja lahjakkuutta huomioitta (Atjonen, 2014, s. 42). Arvioinnin subjektiivisuus ja tulkinnanvaraisuus nousivat myös tutkimuksen tuloksista. Lisäksi suuri osa kyselyyn vastanneista opettajista kertoi painottavansa esimerkiksi opetuksen tavoitteita sen mukaan, kuinka tärkeinä niitä pitivät. Tämä herättääkin jatkokysymyksiä arvioinnin yhdenvertaisuudesta, sillä on hyvä pohtia, voidaanko sen ajatella toteutuvan, mikäli opettajat tulkitsevat ja painottavat opetussuunnitelmaa eri tavoin.

Tämän pro gradu -tutkielman keskeisimpiä tavoitteita oli saada katsaus näkemyksistä, joita kuvataidetta opettavilla luokanopettajilla on yleisesti kuvataiteen arvioinnista, sekä siitä, kaipaavatko he tarkempia arvosanakohtaisia kriteerejä nykyisen hyvän osaamisen, eli arvosanan 8, kriteerien lisäksi. Kymmenen yhdestätoista kyselylomakkeeseen vastanneesta opettajasta toivoisi näitä arviointikriteereitä myös alakoulun puolelle, joten voidaan sanoa, että uudistus olisi kaivattu kuvataiteen arviointiin. Myös Karvin raportin (2020) mukaan opettajat kokivat kriteeriuudistuksen toivottuna ja tarpeellisena päättöarvioinnissa, lukuun ottamatta yksittäisiä opettajia (Puukko, ym., 2020, s. 36). Tämän tutkielman haastateltavan mukaan kriteeriuudistus olisi tärkeä saada nimenomaan alakouluun, sillä luokanopettajien oppiainekohtainen osaaminen saattaa olla heikompaa aineenopettajiin verrattuna. Kyselylomakkeen vastauksissa tarkempien arvosanakohtaisten kriteereiden puolesta painottuivat puolestaan arviointityön helpottuminen ja arvioinnin yhdenvertaisuuden lisääntyminen.

Tässä pro gradu -tutkielmassa nousi esille useaan otteeseen kyselytutkimukseen sekä haastatteluun osallistuneiden opettajien toive siitä, että mikäli uudet arvosanakohtaiset arviointikriteerit tulisivat myös alakoulun puolelle, niiden tulisi olla selkokielellisiä ja konkreettisia, jotta opettajat hyötyisivät niistä mahdollisimman paljon. Myös Karvin (2020) raportissa osa opettajista ilmaisi huolensa kriteerien laajuudesta ja abstraktiotasosta, joiden vaarana ovat opettajien työmäärän ja arvioinnin haastavuuden lisääntyminen entisestään (Puukko, ym., 2020, s. 37).

Yksi pro gradu -tutkielman tutkimustulos oli se, että useampi opettaja kaipasi tukea arviointiin. Myös avoimissa kysymyksissä opettajat pohtivat yleisesti taito- ja

taideaineiden arvioinnin haastavuutta. Yksi mahdollinen tuki arviointiin voisi tarjoutua Andersonin ja Krathwohlin taksonomiasta (2001), jota on käsitelty myös tämän tutkielman teoriaosuudessa. Opetussuunnitelman oppiainekohtaisten tavoitteiden ja osaamiskuvausten ollen johdettu Andersonin ja Krathwohlin taksonomiasta, tulisi opettajien sekä opettajaksi opiskelevien saada siihen liittyvää tietoa sekä osaamista, jotta taksonomiataulua voitaisiin käyttää ja ymmärtää laajemmin opetuksessa tai taitojen arvioinnissa (Ouakrim-Soivio, 2016, s. 305). Toisaalta taksonomiataulun käyttö saattaisi tarjota paremmin tukea jonkin toisen oppiaineen arviointiin, sillä kuvataiteen arviointi on haastava arvioitavaa vaikeasti mitattavien arvioinnin kohteiden vuoksi. Arvioinnin tueksi tulisikin miettiä myös muita ratkaisuja aina opetussuunnitelman kehittämistyöstä mahdolliseen täydennyskoulutukseen.

Haastattelussa esille nousivat myös opetussuunnitelmassa määriteltyjen kuvataiteen tavoitteiden haasteet, joiha haastateltava piti tavoitteiden liian suurta määrää ja oppilaiden haasteita saavuttaa niitä. Kyselylomakkeessa tavoitteiden ongelmat eivät nousseet esille, mutta haastattelussa opetussuunnitelmaa olikin mahdollista käsitellä syvemmin. Andersonin ja Krathwohlin taksonomiataulusta (2001) voisi saada jonkinlaista apua myös näihin haasteisiin, sillä sen avulla on mahdollista konkretisoida tavoitteita opettajan lisäksi myös oppilaille. Taksonomiataulun käyttäminen, ja toisaalta myös sen avulla laadittujen arvosanakohtaisten arviointikriteerien hyödyntäminen, voi auttaa myös oppilaita hahmottamaan omaa edistymistään suhteessa oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin (Ouakrim-Soivio, 2016, s. 305). Tässäkin yhteydessä toive tavoitteiden konkreettisuudesta, selkeydestä ja mahdollisesta pienemmästä määrästä saattaisi kuitenkin tuoda kaivattua apua parhaiten.

On ajankohtaista tarkastella luokanopettajien näkemyksiä siitä, kaipaisivatko he tarkempaa kriteeriperustaista arviointia opetussuunnitelmaan, sillä jo päättöarviointiin laaditut arvioinnin kriteerit arvosanoille 5, 7, 8 ja 9 ovat suunnitteilla myös alakoulun puolelle. Yksi tässä tutkielmassa toteutetun tutkimuksen löydös on se, että kyselyyn vastanneista opettajista moni ei osannut sanoa, kokevatko he arvioinnin kehittämistyön tärkeänä. Kuitenkin yhtä vastaajaa lukuun ottamatta he kokivat tarvetta arvosanakohtaisille kriteereille kuvataiteen arvioinnissa, mikä on

hieman ristiriidassa tämän toisen kysymyksen vastausten kanssa. Erityisesti arvioinnin kehittämistyötä koskevassa kysymyksessä olisi ollut kiinnostavaa tarjota opettajille mahdollisuus perustella vastaustaan, sillä syitä tähän vastausvaihtoehtoon päättymisen taustalla olisi ollut mielenkiintoista tarkastella. Voiko olla esimerkiksi mahdollista, että vastanneilla opettajilla ei ole ollut tarpeeksi tietoa arvioinnin kehittämistyöstä, jolloin he eivät ole kokeneet sitä ajankohtaiseksi itselleen? Kyse voi olla myös siitä, etteivät he ole seuranneet viimeaikaista keskustelua asian ympärillä, mikä olisi voinut vaikuttaa kokemuksiin. Jatkotutkimusideana olisi kiinnostavaa pureutua siihen, miten opettajat suhtautuvat arviointityöhön, tai keskittyä syihin, miksi he kokevat tai eivät koe sitä merkittäväksi. Tästä tutkimuksesta nämä syyt eivät juuri selvinneet.

Ylipäänsä useassa monivalinnan kohdassa suosittu vastausvaihtoehto oli ”en osaa sanoa”. Mikäli tekisin tutkimuksen nyt uudestaan, tarjoaisin monivalinnan vastausvaihtoehtoon lisäksi mahdollisuuden perustella vapaasti valittua vastausvaihtoehtoa. Tutkimustulokset saattaisivat syventyä, mikäli olisi mahdollista päästä käsiksi syihin, miksi vastaaja on päätenyt kyseiseen vastausvaihtoehtoon. Esimerkiksi yksi vastaaja työskenteli alkuopetuksessa ja oli opettajauransa alussa, eikä näin ollen ollut kertaakaan antanut numeroarvosanaa kuvataiteesta. Tämä selvisi vasta vastauksessa avoimeen kysymykseen. Mikäli mahdollisuus perustella vastauksia olisi ollut myös muissa lomakkeen vaiheissa, olisi esimerkiksi kyseinen vastaaja voinut kertoa näkemyksiään alkuopettajana laajemmin.

Laitisen ja kumppaneiden (2011) koulutuksen seurantaraportissa löytyi huomattavissa olevia eroja tyttöjen ja poikien välisestä osaamisesta kaikkialla Suomessa kuntatyypistä riippumatta. Nämä erot olivat havaittavissa raportin eri osalueilla kynä- ja paperitehtävissä sekä tuottamistehtävissä tyttöjen osaamisen noustessa tilastollisesti merkittävästi korkeammalle kuin poikien. Tyttöjen hajonta oli myös vähäisempää kuin pojilla. (Laitinen, ym., 2011, 126, 136.) Jatkotutkimusidea tälle tutkielmalle voisi olla tarkastella, löytyykö myös alakoulun puolelta näitä sukupuolten välisiä eroja osaamisessa, ja näkyykö se heille annetuissa kuvataiteen arvosanoissa. Näin ollen olisi kiinnostavaa kiinnittää huomio taustalla vaikuttaviin muuttujiin erityisesti opettajan arvosanan antamiseen vaikuttavien te-

kijöiden kannalta. Tällaisia saattaisivat olla esimerkiksi tämän tutkielman haastateltavan mainitsevat asiat, kuten käyttäytyminen tai sen ongelmat kuvataiteen oppitunneilla.

Tässä tutkimuksessa luokanopettajat kokivat tarpeelliseksi tarkemman kriteeriperustaisen arvioinnin tuomisen oppilaiden kuvataiteen osaamisen arviointiin. Kun myös luokanopettajat saavat alakoulun arviointiin arvosanakohtaiset kriteerit arvosanoille 5, 7 ja 9 nykyisten hyvän osaamisen kuvausten lisäksi, olisi mielekästä tutkia, vastaavatko nämä luokanopettajien tarpeeseen kuvataiteen arvioinnin tuesta, helpottuuko kokemus kuvataiteen arvioinnin haastavuudesta tai lisätuen tarpeesta tai koetaanko uusien arvosanakohtaisten kriteerien käyttöönotto työlääksi. Lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää, ottavatko luokanopettajat kuvataiteen arvosanan muodostamisessa huomioon erilaisia asioita näiden arvosanakohtaisten kriteerien myötä.

Tämä katsaus kuvataidetta opettavien luokanopettajien näkemyksiin kuvataiteen arvioinnista ja sen kehittämisen tarpeesta tuotti tietoa ajankohtaisesta ja tärkeästä aiheesta. Peruskoulun arvioinnin ympärillä käyty keskustelu ja opetussuunnitelman arviointiluvun uudistus kertovat siitä, että yleisesti arviointi koetaan merkitykselliseksi. Arviointi peruskoulussa on muuttunut huimasti 1990-luvulla kriteeriperustaisen arvioinnin myötä, ja on mielenkiintoista jäädä seuraamaan arvioinnin jatkuvaa kehitystä. Nähtäväksi jää myös, milloin tarkempi kriteeriperustainen arviointi rantautuu alakoulun opetussuunnitelmaan arvioinnin tueksi ja kuinka sen käyttöönotto sujuu luokanopettajien ja kuvataiteen osalta.

Lähteet

Aksela, M. & Kärnä, P. (2013). Työskentely- ja ajattelutaitojen arviointi kouluopetuksessa. Teoksessa A. Räisänen (toim.) *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Raportit ja selvitykset*. 2013:3. (s. 119-139). Helsinki: Opetushallitus.

Aksela, M., Tikkanen, G. & Kärnä, P. (2012). Mielekäs luonnontieteiden opetus: Miten tukea oppilaiden ajattelua ja ymmärtämistä? Teoksessa P. Kärnä, L. Houtsonen & T. Tähkä (toim.), *Luonnontieteiden opetuksen kehittämishaasteita* (s. 9-28). Helsinki: Opetushallitus.

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (toim.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Abridged Edition*. New York: Addison Wesley Longman.

Atjonen, P. (2014). *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.

Autio, T. (2017). Johdanto: Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 17-58). Tampere: Juvenes Print.

Cox, M. (2005). *The Pictorial World of the Child*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eisner, E. (1978). Humanistic trends and the curriculum field. *Journal of Curriculum Studies*, Vol 10(3), 197-204.

Goodwin, D. J. (2015). *Visual Arts Assessment in the Age of Educational Accountability. A Dissertation Presented to The Faculty of the Morgridge College of Education*. Denver: University of Denver

Hartikainen, M. & Suvanto, T. (2017). Oman oppimisen arviointi kuvataideopetuksessa. Teoksessa E. Kauppinen & E. Vitikka (toim.), *Arviointia toteuttamassa – Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin. Oppaat ja käsikirjat 2017: 4.* (s. 176-193). Helsinki: Opetushallitus.

Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvuori, J. (2010). *Haastattelun analyysi.* Tampere: Vastapaino.

Jakku-Sihvonen, R. & Komulainen, E. (2004). *Perusopetuksen oppimistuloksen meta-arviointi.* Helsinki: Opetushallitus.

Keurulainen, H. (2013). Pelisääntöjä arviointipäätösten tekemistä varten. Teoksessa A. Räisänen (toim.), *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt* (s.37-58). Helsinki: Opetushallitus.

Laitinen, S., Hilmola, A. & Juntunen, M. (2011). *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla. Koulutuksen seurantaraportti 2011:1.* Helsinki: Opetushallitus.

McTighe, J. & Ferrara, S. (1998). *Assessing learning in the classroom. Student assessment series* (pp. 11-20). Washington D.C.: National Education Association.

Opetushallitus. (2020a). *Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi sekä päättöarvioinnin kriteerit.* Luettu 8.2.2021. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/op-pilaan-oppimisen-ja-osaamisen-arviointi-seka-paattoarvioinnin-kriteerit#6d3d4d66>

Opetushallitus. (2020b). *Perusopetuksen päättöarvioinnin arvosanakriteerit valmistuvat.* Luettu 8.3.2021. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2020/perusopetuksen-paattoarvioinnin-arvosanakriteerit-valmistuvat>

Opetushallitus. (2019). *Perusopetuksen arvioinnin periaatteet uudistuvat – luonnos avattu kommentoitavaksi*. Luettu 8.4.2020. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2019/perusopetuksen-arvioinnin-periaatteet-uudistuvat-luonnos-avattu-kommentoitavaksi>

Ouakrim-Soivio, N. (2016). Historian opetuksen tavoitteet ja sisällöt muuttuvat – entä niiden arviointi? *Historiallinen Aikakauskirja* 3 / 2016, 293-305.

Ouakrim-Soivio, N. (2015). *Oppimisen ja osaamisen arviointi*. Helsinki: Otava.

Ouakrim-Soivio, N. (2013). *Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvostamat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina*. Väitöskirja. Helsinki: Opetushallitus.

Ouakrim-Soivio, N. & Kuusela, J. (2012). *Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011. Koulutuksen seurantaraportit 2012:3*. Tampere: Opetushallitus.

Ouakrim-Soivio, N. & Rantala, J. (2017). Osaamisen kehittymisen arviointi perusopetuksen historian ja yhteiskuntaopin oppiaineissa. Teoksessa E. Kauppinen & E. Vitikka (toim.), *Arviointia toteuttamassa – Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin. Oppaat ja käsikirjat 2017: 4*. (s. 43-54). Helsinki: Opetushallitus.

Paatela-Nieminen, M. & Kupiainen, R. (2019). Taidekasvatus ja monilukutaito. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia* (s. 297-318). Tampere: University Press.

POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetusasetus (852/1998)

Perusopetuslaki (628/1998)

Puukko, M., Huhtanen, M., Lepola, L. (2020). *Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerien toimivuuden arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 7:2020.* Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Salo, U. (2015) Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.), *Umpikujasta oivallukseen – Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166-190). Tampere: Juvenes Print.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi: Uudistettu laitos (e-kirja).* Helsinki: Tammi.

TENK, Tutkimusettiinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.* Luettu 29.1.2021. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2005). *Didaktiikan perusteet.* Helsinki: WSOY

LIITTEET

Liite 1. Kyselylomake

Luokanopettajien näkemyksiä kuvataiteen arvioinnista

Hei luokanopettaja! Tutkin gradututkielmassani kuvataiteen arviointia. Keskiössä on Peruskoulun opetussuunnitelman arviointikriteerit ja niiden toimivuus kuvataiteen arvioinnissa. Tarkastelen myös luokanopettajien näkemyksiä siitä, kaipaavatko he laajempia eri arvosanojen kriteereitä arvioinnin tueksi.

Lomakkeeseen vastaaminen vie muutaman minuutin. Kaikki vastaukset käsitellään anonymisti, joten vastaajien henkilöllisyyttä ei voida jäljittää.

Jokainen vastaus on tärkeä. Lämmin kiitos vastauksestasi jo etukäteen!

Vastaan mielelläni mahdollisiin kysymyksiin.

Salla Takamäki

salla.takamaki@helsinki.fi

TAUSTATIEDOT

Kunta, jossa työskentelet tällä hetkellä _____

Kuinka pitkään olet toiminut luokanopettajana?

alle vuoden – 1–5 vuotta – 6–10 vuotta – 11–15 vuotta – 16 vuotta tai enemmän

Kuinka laajat opinnot sinulla on kuvataiteesta?

syventävät opinnot / laudatur

aineopinnot / cum laude

perusopinnot / approbatur

luokanopettajan koulutuksen monialaisten opintojen (ainedidaktisten opintojen) kuvataiteen opinnot

ARVIOINNISTA YLEENSÄ

Arvioi kouluarvosanalla 4–10, kuinka hyvin...

...tunnet Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) arviointia koskevan luvun? ____

...tunnet POPSin sisältämän kuvataiteen arvioinnin kuvauksen vuosiluokille 3–6? ____

Ota kantaa seuraaviin opetuksen ja arvioinnin kehittämistä koskeviin väittämiin.

1 = täysin eri mieltä, 2 = eri mieltä, 3 = en osaa sanoa, 4 = samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä

Uusien arvioinnin kriteereiden kehittäminen on tärkeää. ____

Arvioinnin nykyiset kriteerit ovat mielestäni riittävät. ____

Kaipaen lisää tukea arviointiin. ____

Opetushallituksen päätös aikaistaa numeroarviointi alkamaan neljänneltä luokalta on hyvä ratkaisu. ____

KUVATAITEEN ARVIOINNISTA

Oletko jossain vaiheessa uraasi arvioinut oppilaidesi kuvataiteen osaamista vuosiluokan 6 päätteeksi?

kyllä olen / en ole arvioinut

Jos olet arvioinut oppilaiden kuvataiteen osaamista vuosiluokan 6 päätteeksi, oletko käyttänyt apunasi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 olevia hyvän osaamisen kuvauksia?

kyllä / en / en ole arvioinut

Jos olet arvioinut oppilaiden kuvataiteen osaamista vuosiluokan 6 päätteeksi, oletko arviointia laatiessasi tehnyt yhteistyötä koulusi kuvataidetta opettavan kollegan kanssa?

kyllä / en / en ole arvioinut

Jos olet arvioinut oppilaiden kuvataiteen osaamista vuosiluokan 6 päätteeksi, missä määrin käytit Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) määriteltyjä kriteereitä antaessasi viimeksi kuvataiteen arvosanoja? ____

1 = en lainkaan, 2 = vähän, 3 = kohtalaisesti, 4 = paljon, 5 = erittäin paljon

Ota kantaa seuraaviin arvosanan antamista koskeviin väittämiin.

1 = täysin eri mieltä, 2 = eri mieltä, 3 = en osaa sanoa, 4 = samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä

Oppilaiden osaamisen arviointi kuvataiteessa on työlästä. ____

Oppilaiden osaamisen arviointi kuvataiteessa on helppoa. ____

Kuvataiteen arviointikriteerit (arvosanaa kahdeksan kuvaava osaaminen) 6. vuosiluokan päätteeksi ovat riittävät. ____

Nykyiset arvioinnin kriteerit kuvataiteessa mahdollistaa yhdenvertaisen arvioinnin. ____

Pyrin ottamaan arvosanaa antaessani huomioon kaikki kuvataiteen oppiaineeseen määritellyt tavoitteet ja niistä johdetut kriteerit. ____

Painotan arvosanaa antaessani mielestäni tärkeimpiä oppiaineessa määritettyjä tavoitteita ja niistä johdettuja kriteereitä. ____

Antaessani arvosanaa jonkin tavoitteen ylittäminen voi kompensoida toisen tavoitteen alittamista. ____

Otan huomioon oppilaan työskentelytaidot antaessani kuvataiteen arvosanaa. ____

Otan huomioon oppilaan yrittämistä oppitunneilla antaessani kuvataiteen arvosanaa. ____

Pyrin kannustamaan oppilasta pyöristämällä arvosanaa ylöspäin. ____

Arvioi, kuinka hyvin viime vuosina (OPS 2014) käytössä olleet 6. vuosiluokan päätteeksi määritellyt arviointikriteerit arvosanalle 8 ovat toimineet antaessasi oppilaalle kuvataiteen arvosanaa? ____

1= erittäin heikosti, 2 = heikosti, 3 = kohtalaisesti, 4 = hyvin, 5 = erittäin hyvin

Mistä asioista ja miten muodostat arvosanan, jonka annat kuvataiteesta?

Peruskoulun päättöarvioinnin kriteerit kuvataan jatkossa arvosanoille 5, 7, 8 ja 9. Koetko tarvetta näille uudistuksille myös alakoulun puolelle? kyllä / en
Perustele vastauksesi.

Jos vuosiluokan 6 päätteeksi tehtävään oppilaan osaamisen arviointiin tulisi arvosanakriteerit arvosanoille 5, 7, 8 ja 9, miten se muuttaisi (tai muuttaisiko lainkaan) tapaasi antaa kuvataiteesta arvosanoja?

Liite 2. Teemahaastattelun runko

Haastattelun pyrkimys on syventää ja täydentää kyselylomakkeen avulla hankittua tietoa. Haastattelun tarkoitus on pyrkiä kuulemaan opettajan ajatuksia tutkimuskohteena olevista asioista, eli kuvataiteen arvioinnista, tarkemmasta kriteeriperustaisesta arvioinnista ja sen tarpeesta. Haastattelussa pyrkimys on kuvata näkemyksiä, joita haastateltavalla on tutkimuksen aiheista sekä jo saaduista tutkimustuloksista.

Taustatiedot

Kunta, jossa työskentelet tällä hetkellä?

Kuinka pitkään olet toiminut luokanopettajana?

Kuinka laajat opinnot sinulla on kuvataiteesta?

Opetussuunnitelmasta yleisesti

1. Kuinka suuri merkitys OPSin yleisellä arviointiosuudella ja kuvataiteen arviointiosuudella on antaessasi kuvataiteen arvosanaa?
2. Opetussuunnitelmassa määritellyt kuvataiteen arviointikriteerit on johdettu opiaineen tavoitteista. Otatko nämä tavoitteet huomioon jo opetuksen suunnittelussa?
3. Kyselytutkimuksen vastauksissa nousi esille kriittisyyttä opetussuunnitelmaa kohtaan. Useammassa vastauksessa esimerkiksi kävi ilmi, että arviointiosuus koetaan epäselväksi ja abstraktiksi, eikä opetussuunnitelmateksti kohtaa koulun arjen kanssa. Vastaako tämä myös omaa kokemustasi? Koetko OPSin arviointiosuuden ja kuvataiteen arviointikriteerit tarpeeksi selkeiksi?
4. Suurin osa kyselyyn vastanneista opettajista kaipasivat lisää tukea arviointiin. Mitä ajatuksia tämä herättää? Millä tavoin opetussuunnitelma voisi tarjota paremmin tukea opettajien arviontiin?

Kuvataiteen arvioinnista yleisesti

5. Gradun kyselytutkimuksen vastauksissa selvisi, että moni kuvataidetta opettava luokanopettaja kokee taito- ja taideaineiden arvioinnin haastavaksi ja työlääksi. Vastaako tämä myös omaa kokemustasi ja mitkä tekijät vaikuttavat tähän?
6. Hieman yli puolet kyselyyn vastanneista luokanopettajista koki OPSin (2014) 6. vuosiluokan päätteeksi määriteltyjen hyvän osaamisen kriteerien toimineen kohdallisesti kuvataiteen arvosanan antaessa. Miten itse koet kriteerien toimivan arvosanaa antaessa? Millä tavoin kriteerit toimivat/eivät toimi arvosanan antamisen tukena? Miksi uskot, etteivät opettajat koe kriteerien toimivan paremmin?

Arvioinnin kehittämistyö ja uudet arviointikriteerit

7. Peruskoulun päättöarvioinnin kriteerit kuvataan jatkossa arvosanoille 5, 7, 8 ja 9. Kyselylomakkeessa kymmenen yhdestätoista vastaajasta koki tarvetta tälle arviointikriteerien puolelle myös alakoulun puolelle. Olisiko arviointikriteerien uudistus mielestäsi tarpeellinen myös alakoulun puolelle ja miksi päädyit tähän vastaukseen?
8. Helpottaisiko/vaikeuttaisiko arvosanakohtaiset arviointikriteerit arvosanan antamista, mikäli ne tulisivat myös alakoulun puolelle? Miten?
9. Kyselylomakkeen vastausten perusteella pitkään luokanopettajina toimineet opettajat olivat tyytyväisempiä nykyisiin arvioinnin kriteereihin ja suhtautuivat uusien arviointikriteerien kehittämiseen hieman kielteisemmin kuin vähemmän aikaa luokanopettajina toimineet opettajat. Mistä ajattelet, että se mahdollisesti johtuu?
10. Yhdenvertaisuuden lisääminen on yksi taustatekijöistä arvioinnin kehittämistyön taustalla ja yhdenvertaisuus nousi myös teemaksi tämän gradun vastauksissa. Moni vastaaja uskoi yhdenvertaisuuden lisääntyvän, mikäli arvioinnin tueksi tulisi tarkemmat arviointikriteerit. Mahdollistavatko nykyiset arvioinnin kriteerit yhdenvertaisen arvioinnin vai vaatisiko sen toteutuminen esimerkiksi näitä arvosanakohtaisia arviointikriteerejä? Mitkä tekijät vaikuttavat mielestäsi yhdenvertaisen arvioinnin toteutumiseen?

Liite 3. Esimerkkejä teemahaastattelun aineiston luokittelusta

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
"[--]Ja... ja sitten jos tulee sellaisia vaikeita paikkoja niin tuota sitten mää sieltä aina kattelen että mitähän siinä OPSi sanoo. Ja tavallaan niinko haen sieltä varmistusta. Kertaan itelleni."	Haastavien arviotavien kohdalla varmistuksen hakeminen opetus-suunnitelmasta	Opetussuunnitelman tarjoama tuki arviointia laatiessa	Opetussuunnitelma auttaa opetuksen suunnittelussa ja arvioinnissa
"[--]Mmm. Ja nimenomaa sillain että niiden pittäis olla niinku, niinku todella yksinkertaisesti ja semmoset niinku selkeät, että sieltä ei, sieltä ei tarttis rivien välistä lukea yhtään mitään."	Arviointikriteerien tulisi olla muodoltaan selkeät ja yksinkertaiset, jotta ei tarvitsisi lukea rivien välistä	Nykyinen opetus-suunnitelma ja sen arviointikriteerit ovat epäselviä ja sisältävät tulkinnanvaraisuutta	Opetussuunnitelman kokemuksen haastavana
"[--]Että isojen kaupunkien, isojen koulujen... tavallaan niinkun tarpeisiin tehty, että niillä on käytössä sitte... kunnolla materiaaleja."	Opetussuunnitelma palvelee suurten kaupunkien ja suurten koulujen tarpeita	Opetussuunnitelma tehty palvelemaan suuria kaupunkeja ja suuria kouluja, jolloin sen toteutuminen on osin resurssikysymys	Opetussuunnitelma ei vastaa koulun arkeen ja sen haasteisiin
"[--]Miksi se ei pitäis olla alakoulussa niinku, tai miksi se olis sellainen että alakoulussa ei tartte. Nimenomaan siellähän sitä tarvitaan. Kun siellä on heikosti asiantuntemusta niillä opettajilla ja yläkoulussa on taas sitte aineenopettajat, jotka on perehtynyt siihen. Se auttais niinku, auttais tottakai sitä arviointia. Ilman muuta, se on hölmöä, kun niitä ei ole."	Tarkemmat numerokohtaiset kriteerit tulisi olla alakoulun puolella, jossa ei samanlaista asiantuntemusta kuin aineenopettajilla	Luokanopettajat tarvitsivat tarkempia arvosanakohtaisia kriteerejä jopa aineenopettajia enemmän	Arvosanakohdistaisten kriteerien kokeminen hyödylliseksi erityisesti kuvataiteeseen ja luokanopettajille

<p><i>"[--] Tai siis koulussa kyllä rehtorit tekee tuntijakoja ja jakaa niitä tunteja niin varmaan pitää sitä kuvista semmosena, että kaikki voi opettaa. Mutta se ei tosiaankaan oo niin. Ja sitten ku rupiaa arvioimaan niin se on kyllä vähän... mitä sattuu mää veikkaan. "</i></p>	<p>Tuntijakoja tehdessä saatetaan ajatella, että kaikki pystyy opettamaan kuvataidetta</p>	<p>Kuvataiteen opetuksen tuntijaon vaihteleva toteutus</p>	<p>Luokanopettajien vaihtelevien valmiuksien merkitys kuvataiteen opetukseen ja arviointiin</p>
<p><i>"Noo... En mää koe työlääksi sitä, mut se että... pitää olla tietyllälailla niinku perspektiiviä. Alussa varmaan se oliko työlästä, mutta nytten niinku... siitä kirjosta niinku löytää aika hyvin niinku... semmoset niinkun, raamit itselle arvioida niitä."</i></p>	<p>Kuvataiteen arviointi helpottunut työvuosien myötä</p>	<p>Arvioinnin ja opetus-suunnitelman käytön helpottuminen vuosien opettajakokemuksen myötä</p>	<p>Luokanopettajan työuran pituuden merkitys</p>
<p><i>"Mmm. Ja nimenomaa sillain että niiden pitäis olla niinku, niinku todella yksinkertaisesti ja semmoset niinku selkeät, että sieltä ei, sieltä ei tarttis rivien välistä lukea yhtään mitään."</i></p>	<p>Arviointikriteerien tulisi olla muodoltaan selkeät ja yksinkertaiset, jotta ei tarvitsisi tulkita rivien välistä</p>	<p>Konkretian, yksinkertaisuuden ja selkeyden toivominen arviointikriteereiltä</p>	<p>Kehitysehdotukset kuvataiteen arvioinnin kehittämiseen</p>
<p><i>"No nää oikeestaan mää oon sanonu aikasemminki. Että tosiaan niinkö siitä johtuen että sitä kuvista opettaa niin kirjava joukko niin ois hyvä olla just niitä, tuota, arvosanakoh-tasia kriteereitä niinku täsmällisemmin, yksinkertasemmin. [--]"</i></p>	<p>Yhdenvertaisuutta lisäisi täsmälliset ja yksinkertaiset arvosanakohtaiset kriteerit, sillä kuvataidetta opettavilla voi olla erilaisia valmiuksia opettaa ja arvioida kuvataidetta</p>	<p>Arvosanakohtaiset kriteerit yhdenvertais-tamassa arviointia</p>	<p>Myönteisten asioiden näkeminen opetus-suunnitelman ja sen arviointikriteerien kehittämisessä</p>